El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodriguez : un abordaje filosófico y político	Titulo
Durán, Maximiliano - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Buenos Aires	Editorial/Editor
2015	Fecha
	Colección
Filosofía; Pensamiento latinoamericano; Educación popular; Política; Rodríguez, Simón;	Temas
Tesis	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org/clacso/se/20190926053048/El_concepto_de_educacion_popular.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
http://biblioteca.clacso.org

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.org

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CLACSO
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodriguez.

Un abordaje filosófico y político

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190926053048/El_concepto_de_educacion_popular.pdf

Autor:
Durán, Maximiliano
Tutor:
Cerletti, Alejandro

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía

Posgrado

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

TESIS DE DOCTORADO

Candidato: Maximiliano Lionel Durán

Título: El concepto de “educación popular” en el pensamiento de Simón Rodríguez. Un abordaje filosófico y político.

Director: Dr. Alejandro Cerletti

Consejero de estudios: Dr. Alejandro Cerletti

Comisión de Doctorado Área Filosofía.

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Buenos Aires

RESUMEN....3
PRESENTACIÓN....3
Lectura tradicional de la obra de Simón Rodríguez....3
Originalidad de la Obra de Rodríguez en la presente tesis....3
PRIMERA PARTE: La unidad del pensamiento de Simón Rodríguez....3
Capítulo 1....3
Unidad de pensamiento en la obra de Simón Rodríguez según los estudios tradicionales....3
Rumazo González: la síntesis de una tradición académica....3
López Palma, Castellanos y Rojas: compromiso político y la unidad de pensamiento en Simón Rodríguez....3
Briggs y Briceño Porras: presentación de la unidad temático estilística en Simón Rodríguez....3
Conclusiones....3
Capítulo 2....3
La unidad de pensamiento en la vida y la obra de Rodríguez: estudio de su dimensión práctica....3
Las posibles lecturas de Juventud de Simón Rodríguez....3
La presencia de Rousseau y Volatire en América....3
Relación pedagógica entre Bolívar y Rodríguez....3
Rodríguez Y la Conspiración de Gual y España....3
Conclusiones....3
Capítulo 3....3
Unidad teórico conceptual en el pensamiento de Simón Rodríguez....3
Continuidad teórica: Rousseau en la obra de juventud de Rodríguez....3
Comparación del *Emilio* y *Reflexiones*: análisis crítico de la confrontación propuesta por Rumazo González:....3
Reflexiones en el marco de Ilustración española....3
Conclusiones....3

SEGUNDA PARTE: “Influencias filosóficas del pensamiento de juventud e independencia del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez”.....3
Capítulo 4.....3
Posibles influencias del pensamiento español del siglo XVIII en la Obra de Juventud de Simón Rodríguez.....3
Simón Rodríguez y el Movimiento de las Reales Escuelas de Madrid.....3
Simón Rodríguez y Campomanes:.....3
Reflexiones y las causas del rechazo del proyecto por parte del Fiscal de la Real Audiencia de Caracas.....3
Rodríguez y la continuidad temático-conceptual de su obra.....3
Conclusiones.....3
Capítulo 5.....3
La supuesta comunión teórica y política de Rodríguez y Bolivar a partir de 1823.....3
Lectura clásica del vínculo político y educativo entre Rodríguez y Bolívar tras las guerras de Independencia.....3
República, Pueblo y Educación en el pensamiento de Rodríguez y Bolívar.....3
República posible en América: similitudes y diferencias en la concepción de Rodríguez respecto del gobierno republicano propuesto por Bolívar.....3
Sobre la educación del pueblo: para todos todo vs para todos algo.....3
Conclusión.....3
TERCERA PARTE: “Radicalidad y originalidad del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez”.....3
Capítulo 6.....3
Creación y novedad en el pensamiento de Simón Rodríguez.....3
Ontología de lo múltiple.....3
Situación – Situación Educativa.....3
Estado de la situación.....3
Acontecimiento y verdad.....3
Sujeto.....3
Situación educativa.....3
Estado de la situación educativa.....3
Acontecimiento en la educación.....3
Sujetos en la educación.....3

Conclusiones....3
Capítulo 7....3
Creación y originalidad en el Pensamiento de Simón Rodríguez....3
Institución escolar en el imperio español....3
Situación y Estado de la situación educativa en el Alto Perú....3
Estado de la situación educativa en los hospicios: escuelas de pobres....3
Educación popular como el nombre de un acontecimiento político en la educación: filosofía y verdad en la base de una irrupción igualitaria....3
Sujeto fiel del acontecimiento político en la educación....3
Conclusiones....3
Bibliografía de Simón Rodríguez....3
Bibliografía sobre Simón Rodríguez....3
Bibliografía de consulta....3

RESUMEN

Los trabajos dedicados a la vida y la obra de Simón Rodríguez suelen tener un punto en común. Todos ellos, sin importar su extracción política e intelectual coinciden en sostener que el pensamiento y el actuar de Rodríguez son de una originalidad nunca antes vista en el continente americano. En función de la investigación realizada, dicha originalidad se puede reconocer en tres puntos: sus influencias intelectuales, su praxis política y su producción escrita. Todos los textos consultados en este trabajo sostienen que las lecturas de Rodríguez, su participación política y obra escrita son novedosas para el contexto intelectual, social y económico en el que se producen.

La inmensa mayoría de textos producidos entre fines del siglo XIX y principios del siglo XXI sostienen que Rodríguez se forma con lecturas de autores prohibidos por las autoridades españolas dada la radicalidad de los mismos. De acuerdo con la tradición académica, Rodríguez forma parte de un grupo muy reducido y selecto de personalidades que leen los trabajos de Rousseau, Voltaire, Montesquieu, Diderot y Condorcet entre otros tantos. Tras su vuelta de Europa en 1823, los biógrafos destacan que a sus lecturas de juventud se deben agregar aquellas realizadas en el viejo continente. Así, muchos trabajos suelen destacar la presencia del socialismo utópico entre sus propios escritos. Para varios autores, Rodríguez sería una suerte de precursor del socialismo en América Latina. En función de este dato, en la actualidad se concibe a Rodríguez como uno de los fundadores del socialismo del siglo XXI de la República Bolivariana de Venezuela.

Respecto de su participación política, ocurre algo similar. Todos los textos consultados coinciden en afirmar que Rodríguez es un autor políticamente comprometido con la emancipación y la república desde su juventud hasta su muerte. Para ello se hace referencia a las supuestas actividades conspirativas, su partida de Venezuela y sus actividades como funcionario del gobierno republicano.

Por último, la totalidad de su obra escrita es considerada como una producción original y revolucionaria. Para todos los textos consultados en este estudio la obra de Rodríguez es una propuesta novedosa y radicalizada. De acuerdo con lo analizado, la novedad de la

misma reside en la inclusión de los sectores populares como un elemento central para la consolidación del sistema republicano en América.

En función de lo anterior llega a nuestros días una imagen de un Rodríguez original, revolucionario y republicano desde su juventud hasta su muerte. A partir de esta idea se construye otra relativa a la unidad teórico y práctica de su obra. Es decir, para la visión hegemónica de los estudios dedicados a Rodríguez, es posible interpretar su vida y sus escritos como un todo homogéneo que gana en originalidad y radicalidad con el correr del tiempo. En la presente tesis de doctorado se discute esta interpretación tradicional de la vida y la obra de Rodríguez y se propone una interpretación alternativa a partir de un marco teórico estructurado en torno a la filosofía de Alain Badiou y la reapropiación de sus categorías ontológicas y metaontológicas por parte de Alejandro Cerletti aplicadas a la educación. En síntesis, la tesis se propone discutir no solo las afirmaciones que la tradición hace respecto de la originalidad de la vida y la obra de Rodríguez, sino también reinterpretar su pensamiento a partir de una idea de originalidad propia de la filosofía de Badiou. Para poder mostrar esto el trabajo se apoya en un concepto particular y específico de novedad derivado de la filosofía de este autor.

Para pensar la novedad en el marco de la filosofía de Badiou, son introducidas las categorías de *situación*, *estado de la situación, normalidad, singularidad, acontecimiento, verdad* y *sujeto*. A partir de las mismas se intenta explicar el pensamiento de Simón Rodríguez y su concepto de *educación popular* como el dato realmente novedoso y radicalizado de su obra. En otras palabras, se intentará mostrar que el concepto "Educación popular", en la obra de Simón Rodríguez, debe ser entendido como el nombre filosófico de un acontecimiento político en la educación.

Formalmente la tesis se organiza en tres partes. La primera parte, “La unidad del pensamiento de Simón Rodríguez” está dividida en tres capítulos. A lo largo de los mismos se presentan y estudian los distintos trabajos a partir de los cuales se constituye la idea de una continuidad en la vida y lo obra de Rodríguez. El estudio de los textos que componen este grupo arroja como resultado que la homogeneidad en la obra de Rodríguez se apoya en los mismos tres puntos utilizados para sostener su originalidad. De esta manera a lo largo de la primera parte del trabajo se desarrolla un análisis de las influencias intelectuales de Rodríguez durante su juventud, sus posibilidades de lectura, su relación con Bolívar cuando era niño, su supuesta actividad conspirativa y su producción escrita. Luego de estudiar estas cuestiones a la luz de los documentos y fuentes encontradas concluimos que no hay elementos suficientes para sostener la interpretación tradicional.

La segunda parte del trabajo, “Influencias filosóficas del pensamiento de juventud e independencia del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez”, tiene dos capítulos en los que se estudian las posibles influencias filosóficas de Rodríguez y la independencia de su pensamiento respecto del pensamiento de Bolívar. Esta parte de la tesis tiene dos objetivos: el primero de ellos es realizar una interpretación alternativa. A diferencia que la

postura tradicional sostenemos que las influencias del pensamiento de juventud de Rodríguez se encuentra más próximo a la ilustración española impulsada y apoyada por los borbones que al pensamiento revolucionario francés. El segundo objetivo se propone mostrar que a diferencia de la interpretación hegemónica, el pensamiento de Rodríguez coincide muy poco con el pensamiento político y pedagógico de Bolívar. Al finalizar esta segunda parte se está en condiciones de sostener dos afirmaciones. En primer lugar, es posible afirmar que el pensamiento de juventud de Rodríguez lejos de ser revolucionario y antimonárquico es el producto de un súbdito fiel a la corona y a la iglesia española. En segundo lugar, tras el análisis del pensamiento político y educativo de Rodríguez y Bolívar, es posible decir que ambos autores difieren significativamente en sus posiciones respecto del tema. De esta manera, a diferencia de la interpretación tradicional, la tesis propone abordar el estudio de la obra de Rodríguez con independencia de la de Bolívar, dadas las diferencias que los separan y la radicalidad del pensamiento del maestro.

La tercer parte de la tesis "Radicalidad y originalidad del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez" se encuentra dividida en dos capítulos. Con apoyo en las categorías ontológicas y metaontológicas de la filosofía de Alain Badiou junto con la reapropiación de estas categorías realizada por Alejandro Cerletti, se intenta mostrar que el pensamiento de Simón Rodríguez es una propuesta radical y original en la escuela del siglo XIX. En primer capítulo que compone esta tercera parte presentaremos la propuesta ontológica de Badiou y la lectura de estas categorías realizada por Cerletti en relación a la institución escolar. A lo largo de esta primera parte, se abordan los conceptos de *situación, estado de la situación, acontecimiento, verdad y sujeto* y la aplicación de los mismos a la institución escolar. Esta parte de la tesis consiste en la presentación y descripción del aparato conceptual sobre el cual se apoyará la propuesta de lectura del pensamiento de Simón Rodríguez.

El segundo capítulo de esta última parte, se propone mostrar a través de las categorías ontológicas y metaontológicas que presentamos en la parte anterior que el concepto de *educación popular* de Simón Rodríguez es un concepto radical y novedoso para su contexto. La tesis va a sostener que la educación popular es el nombre de una novedad que transformó la educación latinoamericana del siglo XIX, cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse. A diferencia del resto de la tradición, se dirá que la originalidad de la obra y el accionar político del maestro no consistieron en la inclusión de los pobres en la escuela, sino en la forma en la que lo hizo. Se mostrará que dicha inclusión supuso la afirmación y despliegue de una dimensión de la igualdad nunca antes experimentada en la colonia ni en los primeros años de la república. Esta dimensión de la igualdad, será denominada como "igualdad verdadera" dado su carácter acontecimental. A lo largo del texto, mostraremos que la igualdad verdadera es una dimensión de la igualdad que se diferencia del resto de las dimensiones conocidas hasta ese momento por su carácter axiomático. A su vez intentaremos vincular esta dimensión de la igualdad con los conceptos de educación popular, acontecimiento, verdad y sujeto. Más específicamente se intentará mostrar, sobre la base de las categorías ontológicas presentadas en la parte anterior, que

educación popular es el nombre filosófico de un acontecimiento político en la educación cuyas consecuencias llegan hasta el presente.

La tesis culmina con una sección conclusiva en la que se pone a consideración los resultados de la tesis y se plantean los posibles alcances de la misma en relación al concepto de educación popular, así como ulteriores posibles despliegues del trabajo conceptual realizado.

PRESENTACIÓN

Lectura tradicional de la obra de Simón Rodríguez

El pensamiento de Simón Rodríguez es abordado desde diversas disciplinas a lo largo de los últimos ciento cuarenta años. Historiadores, educadores y filósofos trabajan las ideas del maestro venezolano desde distintos puntos de vistas teóricos y políticos. Independientemente de esta diversidad, es posible distinguir un elemento común destacado por todos los trabajos realizados hasta la fecha. De los primeros escritos de Amunátegui (1896) y Lozano y Lozano (1914)[1], hasta las últimas producciones[2], los distintos autores señalan el carácter original y novedoso del pensamiento de Rodríguez. Este aspecto destacado por todos los trabajos reside fundamentalmente en tres puntos íntimamente relacionados entre sí: a) su formación intelectual, b) su accionar político y c) su propuesta educativa. Para todos los autores estudiados en este trabajo, el pensamiento de Rodríguez es una propuesta inusitada para el pensamiento latinoamericano. Apoyados en los tres puntos que señalamos, los textos consultados construyen una figura del maestro, como la de un pensador inédito para el ambiente de la colonia y de los primeros años de la República. En función de estas lecturas, se genera una imagen de Simón Rodríguez, como un "prócer olvidado" de la emancipación de Latinoamérica, precisamente por la radicalidad y peculiaridad de sus ideas.

1 Respecto de los primeros trabajos en los que se hace relación a Rodríguez y la originalidad de su obra ver Azpurúa (1877), Lastarria (1878), Cateriano (1890), Rojas (1891) Mancini (1912), González (1916) y André (1924).

2 . Durante los últimos años se realizaron varias producciones dedicadas a la vida y la obra de Rodríguez, como así también se realizaron reediciones de trabajos antiguos. Dentro del primer grupo podemos citar entre los más significativos los trabajos de Lasheras (2004), Castellanos (2005), Álvarez Ortega (2006), Anzola (2007), Ocampo Lopez (2007),Paladines (2008), Astorga (2010), Briggs (2010), Granada Paz (2011), Imen (2013), Ouviña (2013) y Kohan (2014) entre otros. Dentro del grupo de las reediciones de obras clásicas, podemos citar el texto de Rumazo Gonzalez, (1976-2005), junto con la reedición de las *Obras Completas* de Simón Rodríguez (1999 y 2001). A su vez se realizaron reediciones de textos de Rodríguez. Entre ellos podemos citar, *La defensa de Bolívar* (2006) y *Sociedades Americanas* (1990).

Calificativos como "loco"[3], "genio" y "adelantado", suelen ser utilizados por la mayoría de los autores para mostrar la incomprensión de los hombres de su época ante el accionar y el pensar de Rodríguez. Desde sus primeras apariciones en la vida pública a fines del siglo XVIII hasta el momento de su muerte en 1854 los textos canónicos focalizan su análisis en la justificación de una idea de originalidad centrada en la lectura de "autores prohibidos"[4], en su supuesta participación en revueltas contra la autoridad Real, en el compromiso activo con la causa emancipatoria y en su producción escrita. En función de esta interpretación,

3 . Sobre la locura de Rodríguez, se ha escrito mucho. La mayoría de los trabajos se debaten entre la idea de la genialidad y la locura del maestro. Entre los autores y trabajos más destacados podemos citar a Amunátegui (1896), Lastarria (1878), Arístides Rojas (1891) Lozano y Lozano (1913), André (1916), Mancini (1912), Larrazabal (1918), Guevara (1947), Carreño (1945), Liévano Aguirre (1950) Azpurúa (1954), Cova (1954b), Barrera (1954c), Orrero Luco (1954d) y Mariano Picón Salas (1954). El segundo grupo de trabajos, está conformado principalmente por las producciones de Ricardo Donoso (1954e) González (1954f), Álvarez Freites (1966), Rumazo González (2005), Lasheras (1999 – 2004), Calzadilla (2005) Castellanos (2005) y Rojas (2008). Desde nuestra perspectiva, los trabajos de ambos grupos comparten dos características. Por un lado sostienen dos posiciones antagónicas y por otro lado ninguno de ellos ofrece pruebas que demuestren que su interpretación sea la adecuada. Con excepción del libro del médico Arturo Guevara, el resto de los textos no confrontan sus afirmaciones sobre la locura de Rodríguez con el saber psiquiátrico o médico de la época, solo se limitan a sostener que su posición es la verdadera. Los trabajos que sostienen que Rodríguez estaba loco, se apoyan en la supuesta identificación con Rousseau y en una serie de conductas que ellos definen como "extravagantes". Mientras que el segundo grupo afirma que la supuesta locura de Rodríguez, es un reflejo o una consecuencia de la incomprensión de su pensamiento político y pedagógico. Simplemente se la niega y se la considera como un dato contundente que demuestra la mala fe o la incapacidad de entender adecuadamente su pensamiento en el contexto que se produjo. Visto de esta manera la cuestión de la locura de Rodríguez se presenta como un dato insalvable entre dos posiciones antagónicas que se asumen como verdaderas sin que ninguna de las dos haya aportados datos significativos para imponerse sobre la otra. Con el correr del tiempo los trabajos más actuales suelen dejar de lado este problema o se limitan a describir las posiciones de los trabajos previos sin asumir una postura al respecto. Tal es el caso de los libros de Rawicz (2007), Calsadilla (2008) Puiggrós (2009) y Briggs (2010). Así el problema de la locura fue cayendo paulatinamente en el olvido hasta convertirse en un dato anecdótico de los estudios dedicados a la vida y la obra de Rodríguez. Para nosotros, la cuestión de la locura de Rodríguez no debe ser desechada tan rápidamente. A diferencia de las biografías contemporáneas pensamos que existen sobrados motivos para sostener que Rodríguez podía ser calificado como loco de acuerdo a los saberes psiquiátricos del siglo XVIII, XIX y principio de los XX. El presente trabajo se propone pensar la tradicional hipótesis de la locura de Simón Rodríguez con el objeto de explicitar su posible realidad y las implicancias políticas de la misma. Según nuestro punto de vista, independientemente del acierto en el diagnóstico, el recurso a locura puede ser considerado como una estrategia para ocultar y destruir la aparición de una novedad que alteró y transformó la política y la educación de la época.

4 Por "autores prohibidos", la tradición historiográfica entiende al conjunto de autores y obras prohibidas por la inquisición española durante este período. Si bien se trata de un conjunto muy grande de autores no es un conjunto cerrado e inmutable. El número de autores prohibidos suele variar de acuerdo con el parecer y la evaluación de los inquisidores. De esta manera los Códices presentados con los listados de autores y obras prohibidas pueden tener variaciones con el correr de los años. La mayoría de los trabajos dedicados al estudio de la vida y la obra de Rodríguez se refieren a los "autores prohibidos" como objeto de su formación. Con la

Rodríguez es presentado como un pensador revolucionario y antimonárquico y singular para el contexto latinoamericano desde su nacimiento hasta el momento de su muerte.

Sobre la base de esta lectura, se construye una idea homogénea y coherente en el interior de su vida y obra que es desplegada por todos los textos dedicados al estudio de este autor que siguen esa línea interpretativa. A partir de ella, la mayoría de los textos consultados explican los tres puntos sobre los que construye esta supuesta originalidad y radicalidad de Rodríguez. En este sentido, un recorrido por los diversos trabajos académicos de esta tendencia muestra un Rodríguez lector de autores radicalizados a lo largo de toda su vida, un revolucionario comprometido desde la primera hora y un pensador original y precursor de teorías pedagógicas y filosóficas[5] desde su primer escrito hasta el último.

a. Formación intelectual de Rodríguez

La formación intelectual de Rodríguez es uno de los temas más conflictivos de su biografía. La tradición académica coincide en su inmensa mayoría en señalar que las lecturas de Rodríguez, durante sus años de juventud y madurez suelen ser propias de un grupo selecto y reducido de intelectuales. Para la mayoría de los trabajos consultados, Rodríguez a lo largo de toda su vida es un lector de autores o bien prohibidos por las autoridades o muy poco conocidos en el ambiente intelectual americano.

Respecto de sus lecturas de juventud, es posible decir que de acuerdo con la interpretación tradicional, los últimos años del siglo XVIII un grupo de intelectuales y hombre destacados comienzan a interesarse por una serie de temas inéditos para la colonia. Autores tales como, Blanco Fombona (1942), Renan (1945), Terán (1946), Barrios Mora (1950), Vásquez (1952), Guevara (1977), Rumazo González (1975), De la Cruz (1983), Picón Febres (1982), Picón Salas (1982) Romero Luengo (1956), Álvarez Freites (1986), Lasheras

utilización de este término se hace referencia a un grupo inmenso de textos y autores sin mencionar a ninguno en particular. El objeto de esta utilización, pensamos que obedece más a la intención de los autores de señalar lecturas prohibidas por las autoridades reales, que al interés genuino de determinar las posibles influencias del maestro durante su juventud.

5 . Hay autores que han visto en Simón Rodríguez al precursor de las ideas pedagógicas de Pestalozzi, la Escuela Nueva y en algunos casos del Socialismo utópico. Para estos temas ver los trabajos de Terán (1946), Ciriza y Fernández (1993; 1995; 2000), Rawicz (2003) y Briggs (2010).

(2004) Castellanos (2005), sitúan la formación de Rodríguez en el interior de esta elite intelectual. Para todos ellos, el maestro lee y se forma a la luz de los textos más novedosos y radicalizados de la época. Autores tales como Platón, Aristóteles, Rousseau, Spinoza, Locke, Voltaire, Montesquieu y Condorcet son mencionados entre los que ejercen mayor influencia en la formación de su pensamiento de juventud. A su vez, los temas sobre los cuales Rodríguez involucra su pensamiento suelen ser destacados por esa misma novedad y radicalidad.

Para la mayoría de los trabajos dedicados a estudiar su vida y obra, la educación del pueblo es un tema impensado para las autoridades españolas de la colonia de fines del siglo XVIII. Sus ideas relativas a este tema, sostienen Cova (1945), Lievano Aguirre (1982), Rumazo González (2005), Castellanos (2007), Vayssiere (2008) son tan originales que las autoridades ven con recelo la figura del maestro. Afirman que la radicalidad de las mismas pone en cuestión el orden social y político de la colonia. Según ellos, la educación de los sectores marginales de la sociedad junto con su reivindicación política y social son temas imposibles de ser aceptados por las autoridades españolas de la época. Para todos los autores consultados el interés en la educación del pueblo es el reflejo de las lecturas radicalizadas de Rodríguez.

De acuerdo con la interpretación dominante, la educación del pueblo es un tema propio de los autores franceses de fines del siglo XVIII que inspiran intelectualmente la revolución francesa. Independientemente de la veracidad de esta afirmación, todos ellos infieren que la supuesta similitud de temas entre Rodríguez y los trabajos de Rousseau, Voltaire y Condorcet es el reflejo de las lecturas que el maestro realiza durante su juventud.Durante su madurez ocurre algo similar, existen una serie de trabajos que sostienen que Rodríguez es lector avezado de autores poco conocidos en América[6]. Para ellos el maestro venezolano es presentado como una suerte de adelantado y precursor de ciertas teorías políticas y pedagógicas en el continente americano. El caso más destacado sea tal vez el del supuesto socialismo de Rodríguez. A partir de una serie de análisis de los textos de Rodríguez, autoras como Ciriza, Fernández (1993), Rawicz (2003) y Briggs, sostienen que es posible observar la presencia del dispositivo discursivo del socialismo utópico en el autor. Si bien los autores no hacen referencia alguna a las lecturas previas de Rodríguez, infieren a partir

6 Ver nota N° 5 del presente capítulo.

de sus escritos la presencia de una corriente de pensamiento naciente en Europa. Los autores suponen el conocimiento del socialismo utópico por parte de Rodríguez durante su estadía en el continente europeo. A partir de este supuesto conocimiento del socialismo utópico, otros autores sostienen abiertamente la filiación intelectual a esta corriente de pensamiento. Autores tales como Rumazo González (1975), Lasheras (2004), Rojas (2008) hacen distintas menciones al supuesto socialismo de Rodríguez. Para estos autores independientemente que el propio Rodríguez negara el conocimiento de dicha corriente, es innegable que los haya leído.[7] De esta manera se transmite una figura de un Rodríguez socialista, formado en la lectura de los textos de sus autores más representativos.

De acuerdo con este grupo de autores la originalidad de Rodríguez puede ser rastreada en sus influencias intelectuales. Mejor dicho, habría una suerte originalidad a lo largo de toda su formación intelectual apoyada en los textos que lee. Para la mayoría de los autores mencionados en este trabajo Simón Rodríguez se habría formado a la luz de una serie de textos y autores desconocidos o muy poco conocidos en América. En función de ello sostienen que la formación intelectual a lo largo de toda su vida tiene un carácter novedoso para el contexto en el que ella se produce.

b. Accionar político de Rodríguez

En función de estas supuestas lecturas, los trabajos más tradicionales y representativos dedicados al estudio de este autor explican la radicalidad de su participación política desde sus años de juventud. De acuerdo con esta interpretación existe una relación directa entre su formación intelectual y su participación política. Todos ellos derivan de sus lecturas de autores prohibidos por la inquisición una afinidad con ideas republicanas y antimonárquicas que lo habrían llevado a una participación conspirativa contra las autoridades coloniales durante su juventud y a una activa vida política durante su madurez.

7 De acuerdo con la anécdota relatada por el viajero francés Paul Marcoy, Rodríguez habría negado el conocimiento del socialismo utópico, como así también desconociera el nombre de sus exponentes más destacados. La anécdota es detalladamente descrita por diversos autores en distintas biografías de Rodríguez.

El complot de La Guaira es usualmente mencionado para explicar esta relación entre lecturas y participación política durante su juventud. Según esta interpretación, Rodríguez habría participado activamente de la revuelta republicana impulsada por un conjunto de presos políticos españoles y personalidades criollas. De acuerdo con los estudios dedicados a la revuelta, la intención de los revolucionarios es deponer las autoridades Reales e implantar un sistema republicano en el territorio venezolano. Los textos incautados por las autoridades una vez desbaratada la conspiración dan cuenta del carácter republicano de la revuelta. En ellos hay referencias a los derechos del hombre y a conceptos tales como igualdad y libertad[8].

Todos los trabajos dedicados a la vida de Rodríguez no dudan en vincular al maestro con el complot de La Guaira. Las razones que brindan para justificar tal participación obedecen a dos motivos exclusivamente. El primero de ellos, como ya se ha hecho mención, son sus lecturas de juventud. Según ellos la lectura de autores prohibidos es un motivo más que suficiente para establecer una comunidad de ideas y su participación política. La segunda de las razones sobre la que se apoyan los autores para probar la participación revolucionaria de Rodríguez es un testimonio del propio Rodríguez que recoge O´Leary, según observa Rumazo González (2005: 47). De acuerdo con el propio Rodríguez, su salida de Venezuela habría obedecido al fracaso de la revuelta y al peligro que correría su vida en virtud de su participación activa en la misma. Esta supuesta vinculación de Rodríguez con el complot contribuye a la interpretación de su compromiso revolucionario desde la primera hora. Según los autores la participación y compromiso político del maestro se da desde juventud y se despliega a lo largo de toda su vida.

Respecto de su madurez, los autores suelen destacar que en virtud de sus lecturas Rodríguez asume un compromiso político que lo diferencia del resto de los intelectuales de su época. Álaverez Freites (1966), Rumazo González (1975), Hernández (2000), Puiggrós (2004), Guanchéz de Méndez (2005), Castellanos (2007), Vera Peñaranda (2009), Imen (2013), López Carmona (2013) y Ouviña (2013) sostienen que el actuar de Rodríguez suele ser denostado por sus contemporáneos por la radicalidad y originalidad del mismo. Su compromiso con las guerras de emancipación y la república puede observarse en

8 Respecto del carácter republicano de la revuelta y sus relaciones con la revolución francesa ver los trabajos de García Chuecos (1946), López Bohórquez (1984), Roscío (1996), López Casto (1997), Grases Pedro (1997), Quinteros (2002) y Pérez Perdomo (2006).

sus actitudes como funcionario de la República de Bolivia. Los autores destacan la coherencia entre sus escritos y su conducta política. Para estos autores muchas de las acciones de Rodríguez son consideradas inadmisibles para el contexto de su época dada su originalidad. Entre las actitudes más llamativas se encuentra su decisión de incluir en un mismo espacio a niños y niñas de todas las clases por considerarlos ciudadanos. Su concepción de la república y de la ciudadanía suelen ser destacadas por los autores mencionados como un dato novedoso y original que estructuran la práctica política de Rodríguez durante sus años de madurez. De hecho gran parte de la tradición académica suele apoyarse en esta supuesta novedad para sostener que Rodríguez es un pensador incomprendido de la historia latinoamericana dado el carácter revolucionario de sus ideas y conducta.

c. Producción teórica

Por último su producción teórica es analizada en la misma clave política. Según ellos, en todos los escritos conocidos de Rodríguez es posible observar elementos originales y revolucionarios. Su primer trabajo de 1794[9] suele ser destacado como un elemento indiscutible en el que pueden observarse con claridad la novedad y radicalidad de sus ideas. Rumazo González (2005), Álvarez Freites (1986), Castellanos (2005), Armando Rojas (2008), y Briceño Porras (2003; 2013) entre muchos otros, sostienen que este texto contienen una serie de propuestas totalmente novedosas para la política y la educación de la época. Los autores suelen destacar el interés por la educación de los sectores populares, la relación entre educación y felicidad del pueblo, la formación de los maestros y el estrecho vínculo entre educación y desarrollo de la sociedad como los elementos más novedosos del escrito. Estos mismos puntos, según la tradición académica dedicada al tema, constituyen el núcleo duro de la propuesta política pedagógica de Rodríguez, a lo largo de toda su vida.

El punto de mayor consenso durante los últimos veinte años se relaciona con el lugar de privilegio otorgado a los sectores populares a lo largo de toda su producción escrita. El interés por la educación del pueblo lo mencionan casi todos los autores como un elemento

9 El título completo del texto es *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento* (Rumazo González, 1999: 39). En virtud de su extensión y para mayor comodidad de aquí en adelante nos referimos a este trabajo con el nombre de *Reflexiones.*

teórico y político presente en toda la obra de Rodríguez. Para ellos este punto es uno de los de mayor presencia, originalidad y radicalidad en la obra de Rodríguez. Autores como Jorge (2000), Concha Vergara (2000), Hernández (2000), Pérez (2001), Puiggrós (2004), Lasheras (2004), Calzadilla Arreaza (2005), Guanchéz de Méndez (2005), Morales Gil (2006), Álvarez Ortega (2006), Argumedo (2006), Castellanos (2007), Anzola (2007), Campo López (2007), Paladines (2008), Rosales Sánchez (2008), Guzmán (2008), Gómez Botero (2009), Vera Peñaranda (2009), Astorga (2010) Brigss (2010), Granado Paz (2011), Briceño Porras (2012), Rozitchner (2012), Imen (2013), Ouviña (2013) López Carmona (2013), Wainsztock (2013) y Kohan (2014) entre otros, sostienen que el lugar que le atribuye al pueblo en la educación y la formación política de la república constituyen elementos novedosos para el contexto socio político de la época.

Guanchéz de Méndez (2007) sostiene que la propuesta de Rodríguez constituye una novedad para la sociedad que se pretende formar en la naciente república boliviana. De acuerdo con la autora, Rodríguez presenta a las autoridades republicanas un proyecto de educación que contradice los intereses de la clase dominante. Su concepto de ciudadanía se articula con la propuesta constitucional pensada por Bolívar para la nueva república. La originalidad y radicalidad de la misma se encuentra, según ella, en el protagonismo que otorga a los sectores populares. La inclusión en la institución escolar de sectores marginados es algo inusitado para la época, según su punto de vista[10].

Daniela Rawicz (2003) hace referencia a la radicalidad de las ideas políticas y pedagógicas de Rodríguez. Según ella, la causa del rechazo que generan sus ideas entre los sectores dominantes se encuentra en la forma de incluir al bajo pueblo en su proyecto político-pedagógico. Si bien Rodríguez comparte de manera general las ideas liberales de la época, señala Rawicz, tiene fuertes controversias con sus contemporáneos, que se encuentran "seducidos por las dádivas que prometía el libre comercio con las naciones "civilizadas" y por las que se disponen a mantener y refuncionalizar el sistema de privilegios" (2003: 106). A su vez señala el carácter original de su escritura en la que incorpora la utilización de las técnicas de imprenta más modernas del período. Por su parte, Alcira Argumedo (2006)

10 En las próximas líneas mostraremos en detalle que esta supuesta novedad no se adecuaba a la realidad colonial. En los próximos capítulos describiremos los diversos tipos de escuelas existentes en América durante el dominio español. Allí veremos que existían diversos tipos de escuelas en las que se alojaban todos los sectores de la sociedad.

sostiene que Rodríguez es el pensador más lúcido dentro de un conjunto de intelectuales comprometidos con la construcción de una "matriz autónoma de pensamiento" interesada en recuperar de manera original relatos, saberes y costumbres de los sectores populares. Para ella, Rodríguez es uno de los representantes más destacados de esta orientación con valores nacionales y populares que encuentra un modo de expresión en el ensayo político, la literatura, los movimientos de masas, la resistencia social y cultural (18). El proyecto de educación popular en la ciudad de Chuquisaca que, según la autora, Rodríguez intenta implantar a instancia de Bolívar, es un claro ejemplo de esta corriente. A través del mismo, señala Argumedo (2006), Rodríguez, se propone dignificar a los sectores más desprotegidos de la población, incorporándolos como "ciudadanos plenos en una nueva etapa de la historia" (34). Adriana Puiggrós (2005), sostiene que, el pensamiento de Rodríguez posee un carácter inédito y potente, en la medida que otorga un lugar preponderante a aquellos que durante la colonia no tienen lugar. En virtud de su radicalidad, señala Puiggrós, la propuesta del maestro es dejada de lado por los sectores que disputan el poder durante los primeros años de la independencia. Durante la formación de los nuevos estados nacionales, sostiene la autora, la discusión en torno a los contenidos de la transmisión cultural, ocupan un espacio poco importante del debate de las ideas. La derrota de los pueblos originarios es considerada un tema consumado, que se asume como una perdida dolorosa, para un escaso número de personas o como un triunfo de la civilización sobre la barbarie para la gran mayoría de los intelectuales.

En este contexto, afirma, "estaba aceptado que era necesario reemplazar, ya no los relatos aztecas, guaraníes o aimaras, sino los hispánicos, por los discursos liberales o conservadores de la modernidad europea" (2005: 53). El problema que se plantea entonces no es cómo dar cabida en las nuevas repúblicas a ese otro, supuestamente derrotado y desaparecido desde los tiempos de la conquista, sino cómo combinar los elementos europeos con los hispanoamericanos. Esta forma de concebir el problema, sostiene Puiggrós, conduce a que se entrecrucen significados de distintas fuentes y tradiciones. La originalidad de Simón Rodríguez, para ella, reside en la particular forma de anudar esos diversos, significados y en la disposición de las partes en relación al poder. Según su punto de vista Rodríguez es quien logra sintetizar el elemento europeo y el hispanoamericano a través de una propuesta nueva y original, en la que opone creación a imitación.

Originalidad de la Obra de Rodríguez en la presente tesis

Como puede observarse, las lecturas prohibidas, su participación política y su producción teórica, son los elementos destacados por toda la tradición académica, para construir la idea de una supuesta originalidad de Simón Rodríguez. En función de lo escrito, podría decirse que, todos los autores mencionados comparten una misma idea: el pensamiento de Simón Rodríguez es una propuesta fértil, original y radical, para el contexto histórico en el que surge. Los trabajos mencionados coinciden sustancialmente en esta cuestión. Independientemente de las ideas políticas y la filiación académica de los autores, todos ellos sostienen categóricamente la originalidad de la propuesta de Rodríguez. De los textos a los que se ha tenido acceso ninguno sostiene una tesis contraria. De esta manera pasa a la historia una figura de Rodríguez como un pensador radicalizado y original que debido a sus ideas y fracasos políticos es olvidado por los libros de historia.

En esta tesis se afirma que la interpretación tradicional de la vida y la obra de Rodríguez presenta dos problemas. En primer lugar, las razones sobre las que se apoyan para probar la hipótesis de la originalidad son insuficientes. La mayoría de las afirmaciones destinadas a sostener la idea de la originalidad de este autor se basan en datos biográficos poco precisos, en la lectura forzada de textos y hechos históricos, como así también en supuestos muy endebles. Es muy poco probable que Rodríguez lea los autores que la tradición señala como base de su formación intelectual. Así también, en función de los documentos encontrados, no hay motivo alguno para pensar en la participación activa del Complot de la Guaira, como tampoco hay pruebas que lleven a pensar en cualquier tipo de participación revolucionaria antes de 1823. De hecho, sobre la base de los datos con los que se cuenta, la participación política y la producción teórica de Rodríguez previa a su vuelta de Europa, se encuentra lejos de ser original y revolucionaria.

Ahora bien, distinto es lo que sucede tras su vuelta de Europa en 1823 al continente americano. Es posible encontrar en su producción de madurez[11], una serie de elementos inéditos radicales y originales que transforman un determinado estado de cosas. En este punto se acuerda con el resto de la tradición. Sin embargo no sucede lo mismo con el hecho

11 En la presente tesis mostraremos la necesidad de una división metodológica de la obra de Rodríguez en un pensamiento de madurez y otro de juventud.

de sostener que la novedad reside en la importancia que le atribuye a los sectores populares exclusivamente. A diferencia de las posiciones anteriormente descritas, en este trabajo se firma que la originalidad y radicalidad de Simón Rodríguez se encuentra en una construcción conceptual específica de su producción escrita de madurez. En este trabajo se sostiene que, el concepto de *educación popular* que propone a partir de las primeras décadas del siglo XIX posee una serie de rasgos inéditos para el continente americano cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse.

Para poder mostrar esto la tesis se apoya en un concepto particular y específico de novedad derivado de la filosofía de Alain Badiou. De acuerdo con este autor la novedad es concebida en el interior de una propuesta ontológica y metaontológica general. A partir de su teoría del ser y el acontecimiento se piensa la novedad como una irrupción que altera y transforma lo que hay. Es decir sobre el análisis del estatuto de lo real, entendido como una multiplicidad infinita ordenada y fijada parcialmente por una doble ley de cuenta, se considera la novedad como una excepción aleatoria que transforma las leyes del funcionamiento normal de un determinado estado de cosas.

Para pensar la novedad en el marco de la filosofía de Badiou, se introducen las categorías de *situación*, *estado de la situación*, *normalidad*, *singularidad*, *acontecimiento*, *verdad* y *sujeto*. A partir de las mismas se explica el pensamiento de Simón Rodríguez y su concepto de *educación popular* como el dato realmente novedoso y radicalizado de su obra. En otras palabras, de acuerdo con las líneas teóricas que se siguen en este trabajo se intenta mostrar que el concepto *educación popular* en la obra de Simón Rodríguez, debe ser entendido como el nombre *filosófico* de un acontecimiento *político* en la educación[12].

Al finalizar la presente tesis de doctorado se estará en condiciones de realizar una serie de tres afirmaciones en torno a la figura de Rodríguez que aquí se anticipan y se despliegan más detalladamente en el transcurso del mismo. Dichas afirmaciones tienen que ver con a) la homogeneidad de su pensamiento, b) sobre la originalidad de la obra de Rodríguez y c) sobre el concepto de *educación popular* en el interior de su producción de madurez.

12 Alejandro Cerletti en *Repetición, novedad y sujeto en la educación* (2008) realiza una reapropiación de las categorías ontológicas y metaontológicas de la obra de Alain Badiou, aplicadas al ámbito de la educación institucionalizada. A partir de las mismas va a pensar la posibilidad de un acontecimiento político en la educación. El pensamiento de este autor, junto con el de Alain Badiou, constituyen el aparato teórico a partir del cual intentaremos el pensamiento de Simón Rodríguez.

a. En primer lugar es posible decir que, la figura que se intenta trasmitir de Rodríguez como un pensador, revolucionario, antimonárquico, original y republicano desde su juventud hasta su muerte no se ajusta a los documentos con los que se cuenta. De acuerdo con la lectura de la obra de Rodríguez que aquí se propone, esta no puede ser considerada como un todo homogéneo. No sólo su participación política, sino también los conceptos que utiliza presentan variaciones significativas a lo largo del tiempo. Los datos y documentos encontrados de su primera etapa en Caracas muestran un Rodríguez que es un súbdito fiel de la corona. Las autoridades guardan de él la mejor consideración y no dudan en extender una recomendación cuando la solicita luego de renunciar al cargo de maestro de primeras letras. Respecto del complot de la Guaira, no hay dato alguno que confirme, ni siquiera su adhesión a la causa. En relación a su producción teórica, todos los elementos que se desprenden de la lectura de su primer texto, confirman una serie de lecturas comunes a la ilustración española. Nada de lo escrito allí puede ser considerado revolucionario o subversivo.

Tras el regreso de Europa en 1823, tanto su accionar político como su producción teórica cambian rotundamente. Desde su llegada a América, hace manifiesta su intención de participar en la creación de las nuevas repúblicas que se gestan tras las guerras de independencia. Todos sus escritos tienen una clara intencionalidad política, en favor de una forma particular de concebir al sistema republicano. A su vez y en relación directa con ello, concibe a la educación del pueblo. Para Rodríguez la formación de un pueblo republicano es uno de los principales objetivos a alcanzar en América. A ello dedica toda su vida política y su producción teórica. La forma en la que concibe esta educación es completamente diferente a como lo hace en su primer escrito: mientras que en *Reflexiones* la educación es diferenciada de acuerdo con las castas y grupos sociales del imperio, en el resto de sus escritos producidos a partir de 1823, la educación es general. Es decir, mientras una educación es funcional al orden vigente, la otra propone un cambio radical en el mismo y subvierte todos los valores conocidos hasta el momento. A su vez los elementos teóricos son muy diferentes entre su primer escrito y el resto de su producción. En el primero de ellos pueden observarse lecturas propias del humanismo e iluminismo español propios del período y del

ambiente intelectual del imperio. En los textos posteriores es posible distinguir la influencia de otros autores y corrientes intelectuales. Incluso de autores poco conocidos para la época[13].

Existen marcadas diferencias entre las producciones de juventud y madurez de Rodríguez. En función de estas diferencias se sostiene que no es posible afirmar como lo hacen los estudios canónicos sobre el tema que Rodríguez es un pensador revolucionario y original desde su juventud. Para este trabajo, la originalidad del pensamiento de Rodríguez debe buscarse en su producción de madurez. Más específicamente en su concepto de *educación popular.*

En función de lo escrito se piensa que la producción de Rodríguez no sólo no es homogénea como la tradición afirma, sino que ella debe ser dividida para una mejor comprensión y estudio. Por ello, se establece una división metodológica entre su pensamiento de juventud y el de madurez.

Es posible afirmar que la interpretación que se propone de Rodríguez en este trabajo no se acomoda a la lectura tradicional de su pensamiento. La postura tradicional se apoya en una serie de supuestos poco probables y no corroborables a partir de la documentación disponible en la actualidad. Esta tesis se basa casi exclusivamente en los documentos encontrados y en los escritos del autor. De esta manera, a lo largo del trabajo se confrontan las afirmaciones más difundidas y menos discutidas en torno a su vida y obra a la luz de esos documentos y escritos. Se problematiza el tema de sus influencias intelectuales, su participación política y su relación con Bolívar así como la interpretación tradicional de su obra como un todo homogéneo.

De acuerdo con la lectura que se realiza en esta tesis, Simón Rodríguez es un intelectual que se forma dentro de las instituciones españolas del antiguo régimen durante su juventud. Sus lecturas e influencias intelectuales son las propias del ambiente intelectual de la época. Su primer escrito es un trabajo que responde a esas lecturas e influencias. Respecto de su participación política es posible decir que la misma se va radicalizando con el correr de los años. Durante su juventud, como no hay dato alguno que lleve tan siquiera a sospechar un accionar revolucionario o

13 Durante su etapa de madurez a diferencia de la juventud, se observa la presencia del pensamiento de Rousseau. Sobre este punto ver el trabajo de Jorge (2000). Según su punto de vista el ginebrino es de los autores más citados por Rodríguez durante su etapa de madurez.

crítico de las autoridades españolas. Todo conduce a confirmar la idea de un Rodríguez preocupado por su subsistencia material como maestro de escuela de primeras letras, durante su juventud.

A partir de 1823, fecha de su llegada a América se puede observar un cambio radical, tanto de su obra escrita como de su participación política. Durante este período se producen los textos más potentes y originales de su obra, como así también se puede observar su compromiso con la causa independentista en general y a favor del sistema republicano en particular. Durante este período de su vida se deben buscar los elementos más revolucionarios de su producción escrita. El pensamiento de madurez de Rodríguez es una producción potente, original y revolucionaria, mientras que su pensamiento de juventud no lo es.

b. En segundo lugar se afirma que la originalidad de la obra de Rodríguez no reside como lo transmite la mayoría de los textos canónicos, en la inclusión de los sectores populares en la escuela, ni en ninguno de los puntos anteriormente señalados. Es decir, no sólo no son novedosas sus lecturas y su participación política, sino tampoco su decisión de brindar educación de primeras letras a los sectores subalternos de la sociedad. Existen distintos trabajos, de pensadores españoles y americanos que mucho antes que Rodríguez hablan de la educación de los pobres en general y de las castas en particular[14]. La originalidad del pensamiento de Rodríguez no hay que buscarla entonces en la importancia que le da a la educación del pueblo, sino en la forma en la que los incluye y concibe su educación. A través de ella es posible ver el despliegue y conceptualización de una dimensión novedosa de la igualdad en América Latina. La igualdad como principio y no como fin es una novedad en el continente y en el ámbito escolar de la época que lleva a Rodríguez a una de las conceptualizaciones más revolucionarias de la historia de la educación. *Educación popular* es la conceptualización que el maestro crea para nombrar esa dimensión de la igualdad.
c. La tercera afirmación que se intenta desprender de este trabajo se apoya en una interpretación de la obra de Rodríguez a partir del marco teórico que proporciona la filosofía de Alain Badiou y su lectura por parte de Cerletti aplicada al ámbito de la

14 Al respecto ver los trabajos del Movimiento de San Idelfonso (Lasheras, 2004); Campomanes (1983), Ruiz (1990) Moreno (Parada, 2005).

educación. En función del aparato teórico que se despliega sobre la obra de Rodríguez se afirma que educación popular es el nombre filosófico de un acontecimiento político en la educación cuyas consecuencias llegan hasta nuestros días. Educación popular es el nombre con el que Rodríguez designa la irrupción de esta dimensión novedosa de la igualdad encarnada en la inclusión de los niños de todas las castas en calidad de iguales en un mismo espacio escolar.

Para mostrar la pertinencia de estas tres afirmaciones se divide la presente tesis en tres partes. La primer parte del trabajo "La unidad del pensamiento de Simón Rodríguez" consiste en un análisis crítico de la postura tradicional en relación a la originalidad del pensamiento de Simón Rodríguez desarrollado en tres capítulos. A lo largo de esta parte del trabajo se propone discutir la veracidad de esta interpretación cuyas líneas generales se acaban de presentar. Se aborda una serie de tres problemas, en relación a la unidad de pensamiento y la originalidad en la obra de Rodríguez.

Autores tales como Rodríguez (2003), Rumazo González (2005), Castellanos (2005) Rojas (2008), Briggs (2010) y Briceño Porras, (1991, 2011), entre otros sostienen que es posible rastrear una suerte de unidad político conceptual, a lo largo de la vida y la obra de Rodríguez. Para la inmensa mayoría de los estudios consultados es posible distinguir en el actuar y el pensar del maestro una invariante conceptual y política que se despliega y profundiza a lo largo de su vida. La atribución de esta supuesta continuidad se apoya en dos aspectos, uno de orden práctico y otro de orden teórico. Es importante destacar que las razones sobre las que se basa la tradición para sostener esta unidad político conceptual en la vida y obra de Rodríguez son las mismas tanto para el aspecto práctico como para el teórico. A su vez todos los elementos destacados dentro de esta supuesta unidad son señalados como novedosos originales y revolucionarios. De esta manera, pensar en torno a la homogeneidad del pensamiento de Rodríguez, también pone ante la necesidad de analizar estos puntos en relación a su originalidad.

Todos los trabajos consultados coinciden en señalar que la formación intelectual, su participación político pedagógica y sus escritos reflejan una homogeneidad a lo largo de toda su vida. A su vez los elementos destacados en el interior de esta supuesta unidad teórico-política, son señalados como aspectos radicalmente novedosos para el pensamiento de la época. En este sentido, la mayoría de los trabajos citados en esta sección de la tesis

presentan la obra de Rodríguez como una producción original y homogénea que se despliega a lo largo de su vida.

La segunda parte del trabajo, "Influencias filosóficas del pensamiento de juventud e independencia del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez", está compuesta por los capítulos 4 y 5. El primero de ellos, el capítulo 4, está vinculado con las posibles influencias filosóficas del pensamiento de juventud del autor. Luego de desmontar la figura mítica del maestro creada por la tradición académica en la primera parte del trabajo, se exploran las posibles influencias del pensamiento español del siglo XVIII. A lo largo de esta parte del trabajo se reconstruyen las posibles lecturas de Rodríguez durante este período de su vida en base a los documentos con los que se cuenta en la actualidad. Para ello, se confronta su primer escrito, *Reflexiones sobre el estado actual de la escuela de primeras letras* (1794), con los trabajos de un conjunto de autores representativos de la ilustración española. En esta parte del trabajo se intenta establecer relaciones entre el texto de Rodríguez y los trabajos de Campomanes y los integrantes del Movimiento de San Idelfonso. De acuerdo con la interpretación que aquí se propone, el pensamiento de juventud de Rodríguez es influenciado por los trabajos que se producen en la metrópolis con la autorización y beneplácito de la corona. De esta manera, se ensaya una interpretación del pensamiento de juventud de Rodríguez distinta a la tradición y más ajustada a los documentos históricos.

En el capítulo 5 se analiza la relación teórica y política entre Bolívar y Rodríguez. Las interpretaciones canónicas suelen afirmar que el pensamiento de madurez de Rodríguez debe pensarse en forma complementaria al pensamiento político de Bolívar. Para la mayoría de los autores consultados existe un vínculo muy estrecho entre el pensamiento de ambos autores. Apoyados en esta supuesta relación se suele afirmar sin mucho fundamento, que el pensamiento de Rodríguez y el de Bolívar no pueden estudiarse por separados y que existe una coincidencia punto por punto en los temas relativos a la política y a la educación a seguir en América.

En función de esta identificación la novedad del pensamiento de Rodríguez se encuentra asociada al pensamiento de Bolívar y viceversa. De acuerdo con los autores tanto uno como otro comparten la misma radicalidad y originalidad en su producción escrita. Dada la complementariedad de las propuestas y en algunos casos su identificación, la tradición sostiene que el carácter novedoso de las dos es el mismo. Ambas propuestas serían

igualmente originales y radicales para la época. Para la mayoría de los autores el sentimiento republicano y la necesidad de la formación del pueblo serían igualmente novedosos en los dos autores. Desde esta interpretación, el pensamiento de Bolívar y de Rodríguez se retroalimentarían a través de sucesivos encuentros a lo largo de sus vidas. Para ellos lo sucedido en Chuquisaca no es otra cosa que la culminación de un camino iniciado en la niñez de Bolívar. Es el encuentro entre el maestro revolucionario y su discípulo predilecto, aquél que desde su más tierna infancia es formado para ser el Libertador de América.

Si bien esta interpretación tradicional de la figura y el pensamiento de madurez de Rodríguez coincide con lo expresado en los primeros dos capítulos de esta tesis en relación a la homogeneidad del pensamiento de Rodríguez y su continuidad teórico político, se cree que tiene una serie de problemas que son necesarios poner a consideración. De acuerdo con lo que aquí se sostiene, el pensamiento de estos autores es sumamente diferente en algunos puntos importantes. A lo largo de esta segunda parte, se analizan esos puntos, que a nuestro entender, presentan diferencias significativas entre el pensamiento de uno y otro. Sobre la base de este análisis se sostiene que la producción de Rodríguez no debe ser interpretada desde esta supuesta identificación con la de Bolívar. El pensamiento de Rodríguez debe ser abordado desde su especificidad y particularidad. A su vez se muestra que la supuesta originalidad de su producción no debe pensarse exclusivamente a partir de su interés por incluir en la institución escolar a los pobres.

La educación de los pobres no es realmente una novedad en América para fines del siglo XVIII. Los estudios de historia de la educación muestran que para esa época existen instituciones escolares diferenciadas para cada una de las castas. En el caso del Alto Perú, los estudios de Escobari de Querejazu (2009; 2012) muestran la presencia de distintas instituciones escolares destinadas a los blancos, pobres, pueblos originarios, mestizos y huérfanos[15] de la región. De acuerdo con lo estudiado no es adecuado sostener que sólo los blancos acceden a la escuela. Existe, desde los inicios de la colonia una compleja red de instituciones mayoritariamente aunque no exclusivamente en manos de las distintas órdenes religiosas, que reciben a los niños de todas las castas[16].

15 En sus trabajos la autora detalla las creaciones de las distintas instituciones durante la colonia para formar los distintos sectores de la población alto peruana.

La tercera parte del trabajo "radicalidad y originalidad del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez" es una instancia propositiva. En el transcurso de la misma se realiza una relectura de los conceptos de originalidad y novedad expuestos en los capítulos anteriores a la luz de la filosofía de Alain Badiou. Apoyados en las categorías ontológicas y metaontológicas de su filosofía junto con la reapropiación de estas categorías realizada por Alejandro Cerletti, se intenta mostrar que el pensamiento de Simón Rodríguez es una propuesta radical y original en la escuela del siglo XIX. Esta última parte del trabajo está dividida en dos capítulos. En el capítulo 6 se presenta la propuesta ontológica de Badiou y la lectura de estas categorías realizada por Cerletti en relación a la institución escolar. A lo largo de esta primera parte, se abordan los conceptos de *situación, estado de la situación, acontecimiento, verdad y sujeto* y la aplicación de los mismos a la institución escolar. Esta parte de la tesis consiste en la presentación y descripción del aparato conceptual sobre el cual se apoya la re-lectura del pensamiento de Simón Rodríguez que aquí se lleva adelante.
El capítulo 7, se propone mostrar a través de las categorías ontológicas y metaontológicas que se presentan en la sección anterior que, el concepto de *educación popular* de Simón Rodríguez es un concepto radical y novedoso para su contexto. Para esta tesis *educación popular* es el nombre de una novedad que transforma la educación latinoamericana del siglo XIX, cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse. A diferencia del resto de la tradición se afirma que la originalidad de la obra y el accionar político del maestro no consisten en la inclusión de los pobres en la escuela, sino en la forma en la que lo hace. Dicha inclusión supone la afirmación y despliegue de una dimensión de la igualdad nunca antes experimentada en la colonia ni en los primeros años de la república. Esta dimensión de la igualdad, se denomina en este trabajo "igualdad verdadera" dado su carácter *acontecimental*[17]. A lo largo del texto se muestra que la igualdad tal como la entiende Rodríguez tiene una dimensión que se diferencia del resto de las posturas conocidas hasta ese momento por su carácter axiomático. A su vez se intenta vincular esta dimensión de la

16 Esto no quiere decir que existía un plan de educación general ni que todos los niños accedían a la escuela. Sin embargo creemos que, al menos en teoría, existían instituciones que recibían, de acuerdo a sus criterios de selección, a la población de las distintas castas. Por ejemplo El Colegio del Sol era un colegio destinado para los hijos de caciques, nobleza incaica y los blancos pobres. El Colegio de San Cristóbal, era un Colegio para la elite blanca, junto con el Colegio de San Nicolás. También detalla la existencia de orfanatos, escuelas de doctrina y escuelas cabildales.

17 Para la filosofía de Alain Badiou, todo acontecimiento se encuentra ligado al inicio de un proceso de verdad. En la tercera parte de la presente tesis se aborda el tema con mayor precisión y detalle

igualdad con los conceptos de *educación popular, acontecimiento, verdad* y *sujeto*. Más específicamente se intenta mostrar, sobre la base de las categorías ontológicas que presentan en el presente trabajo que educación popular es el nombre filosófico de un *acontecimiento político en la educación*

En síntesis, la presente tesis se estructura de la siguiente manera:
Primera parte: "La unidad del pensamiento de Simón Rodríguez"
En el Capítulo 1 se realiza un breve recorrido histórico de los distintos autores que han sostenido a lo largo del tiempo la idea de la unidad de pensamiento en Simón Rodríguez. De acuerdo con esta postura, la militancia política de Rodríguez debe ser considerada como una unidad coherente que se despliega a lo largo de su vida. Para todos estos autores más allá de la radicalidad de las posiciones de madurez del maestro, su compromiso político y filosófico permanece inalterable a los principios que lo guían desde joven. Así los autores establecen una suerte de linealidad política que va desde su juventud hasta el momento mismo de su muerte[18]. En este sentido se afirma la existencia de una continuidad política en la vida de Rodríguez. De acuerdo con la misma el maestro se concibe como un prócer de la emancipación americana que desde muy temprano se opone a las autoridades y empeña todos sus esfuerzos en consolidar el sistema republicano en América.

Otro punto sobre el cual se afirma una continuidad en la obra de Rodríguez se relaciona específicamente con su producción teórica. Entre los autores más representativos se encuentran Rumazo González (2005) Castellanos (2005), Briggs (2010) y Briceño Porras (1991; 2011). Para todos los que apoyan esta idea es posible distinguir una serie de elementos comunes en el interior de su primer escrito que pueden verse a lo largo de su obra entera. Los temas abordados, el estilo y la filiación político-filosófica, suelen destacarse como elementos presentes en todo su pensamiento. En este sentido, *Reflexiones*, es considerado por la mayoría de estos autores como el inicio de un trabajo monolítico sin fisuras que se despliega progresivamente en los diversos escritos de Rodríguez. Los autores estudiados, identifican el germen de su producción conceptual futura en este primer escrito. Para ellos, los contenidos centrales de su proyecto de educación popular, sus ideas políticas,

18 Autores como Álvarez Freites (1986), Rumazo González (2005), Castellanos (2005), hacen referencia al momento de la muerte de Rodríguez como una instancia más en la que el maestro confirma sus principios políticos.

el estilo de escritura y sus concepciones filosóficas se encuentran presentes, de alguna manera, en *Reflexiones*[19] De acuerdo con esta línea interpretativa, habría una estrecha relación entre la postura política del autor, su construcción conceptual y su forma de producción a lo largo de su vida. Es decir, a partir de los contenidos de su primer trabajo, muchos investigadores sostienen que habría una coherencia conceptual, política y metodológica a lo largo de su vida. Según ellos, tanto la biografía del maestro, como así también la totalidad de su producción escrita pueden ser consideradas como un todo homogéneo y coherente.

De esta manera, con el correr del tiempo, esta idea de la unidad de pensamiento se consolida paulatinamente y cristaliza una figura determinada de Rodríguez y su producción escrita. Aquí se sostiene que, la interpretación tradicional presenta una suerte de Rodríguez heroico, campeón de la independencia que no se ajusta a una lectura cuidadosa de las fuentes, ni de la producción escrita del autor. Por este motivo, los primeros capítulos de este trabajo están destinados a desmontar esta lectura tradicional que se ha afirmado a lo largo del tiempo sin mucha discusión. Para este objetivo, se realiza en el primer capítulo un breve recorrido histórico de los trabajos a través de los cuales se constituye y consolida esta idea relativa a la continuidad teórico y política de la vida y la obra de Rodríguez. El objetivo de este primer capítulo consiste en presentar los distintos trabajos que sostienen la idea de una continuidad teórica y política del pensamiento de Rodríguez. Es importante en este punto mostrar que esta idea de la unidad del pensamiento de Rodríguez es una interpretación que, a pesar de ser planteada a principios del siglo XX aun hoy conserva vigor y adeptos dentro del ambiente académico dedicado al tema.

En el capítulo 2 se lleva adelante un examen crítico del aspecto práctico de la unidad del pensamiento de Rodríguez. En el trascurso del mismo se analiza la postura ampliamente compartida de un Rodríguez antimonárquico, revolucionario y republicano desde sus primeros años de juventud hasta su muerte. Los trabajos consultados apoyan esta idea en una posible formación intelectual a través de una serie de lecturas de autores prohibidos, su relación con Bolivar, su participación en el complot de la Guaira y su primer escrito. Para

19 Es importante aclarar que ninguno de los textos consultados establece ningún tipo de división en la producción de Rodríguez. De acuerdo con lo estudiado, los trabajos pueden dividirse entre aquellos que consideran el conjunto de la obra como un todo homogéneo explícitamente y aquellos que asumen de alguna manera su unidad implícitamente.

todos los autores, en estos tres temas pueden observarse con claridad una serie de elementos a partir de los cuales es posible construir una idea de un Rodríguez comprometido con la emancipación americana desde sus primeros años de juventud. Luego de un breve recorrido histórico de los autores que han planteado dicha unidad práctica, se examinan las posibles lecturas de Rodríguez entre 1794 y 1799. De acuerdo con la interpretación tradicional, Rodríguez habría sido un lector de las obras de Rousseau, Voltaire y los enciclopedistas franceses. En esta parte del trabajo se estudia el posible vínculo entre la tradición iluminista francesa y el propio Rodríguez. Para ello se considera el tráfico transatlántico de libros durante el período seleccionado. De acuerdo con la investigación que se realiza en esta investigación es altamente probable que los textos prohibidos estuviesen en las bibliotecas de las personalidades más destacadas de la ciudad. Sin embargo, estos libros estan en su lengua original. Las traducciones de los escritos políticos y filosóficos de Rousseau y Voltaire son posteriores a la partida de Rodríguez de Caracas. A su vez tampoco existen datos que permitan sospechar que Rodríguez pudiese leer en otro idioma que no sea el castellano, con anterioridad al año 1800. Sobre la base de los datos expuestos se piensa que es poco probable que Rodríguez lea a los autores que la tradición académica señala a lo largo de los años.

En segundo lugar se analiza la posible participación de Rodríguez en el Complot de la Guaira. De acuerdo con la interpretación canónica, Rodríguez debe abandonar su ciudad natal por motivos políticos. Con la sola excepción del trabajo de Jáuregui Olazábal (2005), todos los trabajos coinciden en señalar que Rodríguez tiene que exiliarse dada su participación activa en el levantamiento de la Guaira. Esta afirmación no es correcta. De acuerdo con los documentos consultados, no hay prueba alguna que permita tan solo sospechar la participación del maestro en el levantamiento de los presos de la fortaleza de la Guaira.

En tercer lugar se analiza su propuesta pedagógica y su trabajo como maestro de primeras letras de la ciudad. La interpretación de la mayoría de los textos estudiados, coinciden en señalar que su trabajo como maestro de primeras letras refleja en gran parte sus ideas antimonárquicas y republicanas. Diversos autores afirman que las autoridades de la ciudad comienzan a sospechar del trabajo de Rodríguez. Esta interpretación no se adecua a las fuentes. Los documentos encontrados en los que las autoridades hacen referencia a la conducta de Rodríguez como maestro y ciudadano no reflejan ningún tipo de sospecha. De

hecho todos ellos son elogiosos de la figura y el trabajo de Rodríguez. Aquí se muestra que, lejos de ser revolucionario, *Reflexiones* es el producto de un pensador próximo a las ideas del iluminismo español de mediados del siglo XVIII.

De esta manera a lo largo del segundo capítulo se muestra que no se sigue, en base a los documentos encontrados, que Rodríguez sea un hombre antimonárquico, revolucionario y republicano desde su juventud. Su actuar y pensamiento se encuentran muy próximos a las producciones españolas de la época en materia educativa realizadas bajo el amparo del poder real. En función del estudio de las razones sobre las que la tradición pretende sostener una suerte de coherencia político militante del maestro caraqueño, se afirma que no hay motivos suficientes para continuar con la interpretación tradicional. En este sentido, pierde consistencia la hipótesis de la unidad política que se sostiene, al menos en su dimensión práctica, como así también el carácter novedoso de su accionar.

En el Capítulo 3 se desarrolla un análisis de la segunda dimensión propuesta en relación a la unidad del pensamiento de Rodríguez. Es decir, el aspecto teórico. Apoyados sobre la dimensión práctica, la mayoría de los autores afirman que desde el primer escrito de Rodríguez al último es posible observar una invariante metodológica y conceptual a lo largo de toda su obra. El propósito de este capítulo es cuestionar esta interpretación tradicional. Por ello se centra en el estudio de *Reflexiones*. Este texto presentado en 1794, suele ser el destacado por la tradición académica como el punto de partida de un pensamiento homogéneo.

Este capítulo se dedica al estudio detallado de *Reflexiones*, para ver en qué medida es posible decir que la producción de Rodríguez debe leerse como un todo homogéneo. En el capítulo anterior se muestra que, en función de los datos con los que se cuenta, no es posible sostener una continuidad en el actuar de Rodríguez. De sus acciones no es posible inferir que sostenga posturas antimonárquicas. De hecho todo indica que es un fiel súbdito de la corona, respetuoso de las leyes, las costumbres y la religión del lugar. En este sentido, se piensa que hay un profundo cambio entre el Rodríguez joven, maestro de primeras letras de la colonia y el Rodríguez maduro, hombre de acción y funcionario político de la república. De acuerdo con estos cambios se sostiene que la supuesta invariancia práctica de Rodríguez no puede sostenerse. Queda entonces por evaluar la invariancia conceptual. Se trata de ver si a partir del primer texto de Rodríguez es posible observar elementos que permitan sostener la presencia de elementos revolucionarios y antimonárquicos. Para ello el

capítulo se divide en cuatro secciones. La primera aborda el estudio de *Reflexiones* en relación al *Emilio*. Como se ha escrito, Rumazo González propone una confrontación entre ambos textos para demostrar el carácter revolucionario del autor y el punto de partida de un pensamiento homogéneo. Aquí se examina esa confrontación con el objeto de mostrar la insuficiencia de la misma. A lo largo del análisis de ella se intenta mostrar que Rumazo González, para lograr su objetivo, fuerza los textos, los descontextualiza y asume, como propios de una relación particular entre dos pensadores, elementos compartidos por gran cantidad de autores de distintas tradiciones políticas, filosóficas y pedagógicas.

Al finalizar este análisis se obtienen elementos más que suficientes para decir que no hay datos que permitan inferir la presencia del pensamiento de Rousseau, ni conceptos o propuestas revolucionarias ni subversivas de la autoridad Real. Sobre la base de esta afirmación se da lugar a la segunda sección del capítulo, en la que se intenta mostrar que el primer escrito de Rodríguez es un texto propio del pensamiento ilustrado español de la época. El trabajo de Rodríguez recoge muchas de las problemáticas, inquietudes y propuestas de los ilustrados españoles que, desde mediados del siglo XVIII, ven en la educación del pueblo uno de los medios adecuados para la reactivación y modernización del Imperio español. En este sentido, carece de fundamento la idea relativa a la novedad de su pensamiento. Su producción escrita lejos de ser un aporte original es un escrito más dentro de una corriente amplia de pensamiento en el interior del imperio español.

Segunda Parte: "Influencias filosóficas del pensamiento de juventud e independencia del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez"

En el capítulo 4, tras este análisis general de las propuestas ilustradas, se estudia y confronta las *Reflexiones*, el Movimiento de San Ildefonso y el pensamiento de Campomanes (Ruiz, 1990; Lasheras 2004). De acuerdo con la interpretación que se lleva adelante en esta tesis, hay elementos más que suficientes para afirmar que *Reflexiones* es un texto que no sólo no presenta ningún elemento revolucionario ni antimonárquico, sino también que es la producción de un súbdito fiel de la corona. Sus bases teóricas y políticas se vinculan específicamente con un grupo de intelectuales del imperio entre los cuales figuran muchos funcionarios de la corona en la Metrópoli, cuyo objetivo central es la reactivación económica del Imperio.

Sobre la base del análisis llevado adelante en estos cuatro primeros capítulos, se afirma que no hay datos que permitan sostener la unidad teórica y práctica del pensamiento de Rodríguez. De acuerdo con ello no es posible afirmar, como se ha hecho durante los últimos ciento cincuenta años, que el pensamiento y el actuar de Rodríguez deben ser considerados como un todo homogéneo. El actuar y la producción teórica de Rodríguez presentan variaciones significativas entre 1794 y 1823. En función de estas diferencias se introduce una división metodológica en los estudios sobre Rodríguez. Es posible dividir el pensar y el actuar del maestro en función de la maduración de sus ideas teóricas y su militancia política. De esta manera se propone dividir la obra de Rodríguez en una producción de juventud y otra de madurez. Esta división tiene una serie de ventajas en relación a la postura tradicional. En primer lugar se adecúa mas con los datos y documentos encontrados. En base a los mismos, es posible ver cambios profundos en su actuar político y en su pensamiento teórico. El Rodríguez joven es un intelectual formado dentro de las instituciones coloniales con un aparato conceptual próximo a los ideales de la ilustración española y los movimientos pedagógicos que tienen lugar en el interior del Imperio por aquella época. Es importante destacar que todos ellos tienen el apoyo explícito de la corona. Mientras que el Rodríguez maduro es un hombre que apuesta su vida y toda su producción teórica a la formación de repúblicas independientes y autónomas. A su vez el aparato conceptual sobre el que construye sus textos aumenta en la riqueza de influencias y posiciones.

Independientemente de estas influencias, es posible encontrar elementos novedosos de una radicalidad inédita, tanto en su pensamiento como en su militancia política. Por ello, establecida esta división metodológica, los capítulos siguientes se concentran en el pensamiento de madurez de Simón Rodríguez. Puntualmente, se pretende mostrar la presencia de un elemento radicalmente novedoso en su concepto de educación popular. Como se ha escrito escrito, para mostrar esta novedad se utilizan las categorías ontológicas y metaontológicas de Alain Badiou y la recreación de esas mismas categorías por parte de Alejandro Cerletti.

En el capítulo 5 se analizan la usual asociación entre el pensamiento de Rodríguez y el de Bolívar como una suerte de producción unitaria. En función de su antigua relación en Europa y del supuesto vínculo pedagógico durante la infancia de Bolívar la tradición pretende establecer un vínculo muy próximo entre los dos personajes. De acuerdo con ella,

tras la vuelta de Rodríguez al continente americano se produce un encuentro singular entre el antiguo maestro y el supuesto discípulo que tiene consecuencias en la práctica política y educativa de los dos. Más específicamente podría decirse que, para la comunidad académica, el pensamiento de madurez de Rodríguez y de Bolívar se construye a partir de su encuentro en Perú. Autores tales como Castellanos, sostienen que las decisiones políticas de Bolívar y las educativas de Rodríguez entre 1823 y 1826 son el resultado del encuentro y viaje de los dos por el territorio del Alto Perú, hasta la ciudad de Chuquisaca. Las razones a partir de las cuales la comunidad funda esta posición residen principalmente, en la carta de Pativilca, otra de Bolívar a Santander y la designación de Rodríguez por Bolívar como funcionario de la naciente República de Bolivia.[20]A partir de las mismas, se infiere que el pensamiento y el accionar de ambos es una construcción conjunta.

Todos los autores consultados asocian la originalidad y radicalidad de Rodríguez al proyecto de Bolívar. De acuerdo con ellos la propuesta de Rodríguez es un complemento de la propuesta constitucional de Bolívar. En función del artículo cinco de la constitución boliviana de 1826, relativo al acceso de la ciudadanía, la comunidad académica interpreta el proyecto de Rodríguez. De acuerdo con la mayoría de ellos, la escuela de Rodríguez es el medio ideados por ambos para la formación del ciudadano propuesto en la constitución.

A lo largo de este capítulo se sostiene que los pensamientos de Bolívar y Rodríguez difieren significativamente entre sí, al menos en aquellos puntos que la tradición señala como comunes. Respecto de este punto, se afirma que las similitudes señaladas entre Rodríguez y Bolivar no son tan notorias ni tan estrechas. Según la lectura que se propone esta tesis existe una serie de diferencias sustanciales entre las propuestas de uno y otro autor en relación a los temas que la tradición señala como puntos de contacto e influencia entre ambos. En virtud de ellas se muestra que resulta imposible sostener, como se ha hecho, la existencia de un vínculo intelectual entre las propuestas políticas y educativas de los dos.

El capítulo se dedica a analizar los posibles puntos de contactos entre ambos y sus diferencias. Se pone a consideración las posibles similitudes existentes en el pensamiento

20 En ambas esquelas el Libertador expresa su admiración al maestro y se reconoce como discípulo del mismo. En ellas sostiene que Rodríguez fue el formador de su pensamiento y conducta fueron formadas por Rodríguez (Cartas, 2001:99). En la carta a Santander, expresa su reconocimiento y cariño hacia su antiguo maestro. Lo llama el Sócrates de Caracas (105)

de Rodríguez y Bolivar. De acuerdo con el análisis de los textos, se sostiene que a) ambos autores son republicanos, b) tienen una concepción del pueblo amplia y c) ven en la educación de las masas una condición de posibilidad para la consolidación del sistema republicano en América. A partir de estas supuestas similitudes se evalúan los elementos que distancian las posturas de uno y otro autor. A pesar de los supuestos puntos de contacto se sostiene que no es posible concebir el pensamiento de estos autores como dos propuestas similares o complementarias. Es más, se afirma la existencia de profundas diferencias acerca de la forma en la que conciben cada uno de los conceptos señalados.

El estudio de las diferencias entre el pensamiento de los dos personajes se desarrolla en dos apartados distintos: a) la forma de concebir la república y al pueblo y b) la forma en la que piensan la educación del pueblo.

a. A lo largo de esta sección se muestran las diferencias relativas a la división de Cámaras propuesta por uno y otro autor, junto con los modelos constitucionales a seguir. Aquí se detallan fundamentalmente dos diferencias entre las propuestas analizadas. La primera de ellas se centra en la división de cámaras. Mientras Bolívar propone a lo largo de sus escritos dos o tres cámaras, Rodríguez plantea la existencia de una cámara sola en función de su concepción del pueblo. A su vez, Bolivar propone inspirarse en modelos constitucionales europeos y norteamericanos. El objetivo de esta copia obedece según el autor a tomar lo mejor de cada uno para aplicarlo a las nuevas constituciones a realizarse en América. Rodríguez, por su parte asume una posición completamente diferente. Según el maestro, debe crearse un proyecto novedoso para América. Los modelos europeos y norteamericanos, para él, fracasan y son inaplicables en América.

   Respecto de la concepción del pueblo es posible decir que Bolívar propone una división del pueblo, en función de su formación y virtuosismo mientras que Rodríguez no. De hecho en *Discurso de Angostura* Bolívar propone la división entre ciudadanos activos y ciudadanos pasivos. Rodríguez no sólo niega esta división, sino que asume al pueblo como un todo compuesto por todos los habitantes de la república, sin excepción.

b. El análisis de las diferencias entre el pensamiento de Rodríguez y Bolivar se detiene en el problema de la educación del pueblo. A lo largo del mismo se muestra que, el tipo de

educación que proponen uno y otro autor es diferente. Para ello se analizan los escritos dedicados a la educación del pueblo por parte de Bolívar y Rodríguez y se estudian los supuestos y consecuencias políticas implícitos en los proyectos de uno y otro. A partir de la confrontación entre el sistema de Lancaster, apoyado por Bolívar, y el proyecto de educación popular de Rodríguez, se concluye que es imposible pensar una complementariedad o influencia de una posición sobre otra.

Al finalizar este capítulo, se aportan elementos suficientes para afirmar que el trabajo de Rodríguez debe ser considerado en forma separada del de Bolívar, no sólo por su especificidad, sino fundamentalmente por sus diferencias. De acuerdo con lo escrito en este capítulo hay más elementos para pensar que el pensamiento de estos autores difiere en puntos centrales de sus propuestas que elementos comunes. De esta manera se propone una lectura diferente a la que la tradición académica difunde en relación al pensamiento de ellos.

Tercera Parte: "Radicalidad y originalidad del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez"

En el capítulo 6 se presentan las categorías ontológicas sobre las que se construye la interpretación de la escuela de primeras letras durante los últimos años del siglo XVIII y las primeras del siglo XIX en esta tesis. Sobre la base de la filosofía de Alain Badiou y la reapropiación de sus conceptos centrales para pensar la institución escolar por parte de Alejandro Cerletti, se afirma que la forma general de lo que hay es la multiplicidad pura y absoluta. A su vez, siguiendo a Badiou, se sostiene que, esta multiplicidad solo puede ser conocida a través de una cuenta que presenta, ordena, clasifica y distribuye lo que hay. Es decir, la multiplicidad inicial es recortada por conjuntos, cuyos elementos también son concebidos como multiplicidades. Estos conjuntos son constituidos a través de una ley que cuenta lo que hay, explicitando cada uno de sus componentes. Badiou denomina a estos conjuntos iniciales con el nombre de *situación*. A continuación se define la categoría de *estado de la situación*, entendida como una segunda ley de cuenta aplicada sobre las situaciones. Esta segunda cuenta se propone contar de forma diferente a los elementos de la situación. El objeto de esta cuenta es garantizar a través de una serie múltiple de representaciones sobre los elementos de la situación que lo que hay se mantenga. Para eso

se vincula esta segunda cuenta con la función reguladora del Estado en tanto organización jurídica administrativa.

A partir de la presentación de estas categorías se asume la postura de Alejandro Cerletti, para quien las escuelas son concebidas desde una perspectiva badiouana, como estructuras escencialmente múltiples. Estas multiplicidades que constituyen la institución escolar son presentadas, en base al concepto de *situación,* como recortes múltiples en los que opera una ley de cuenta que establece una legalidad de ordenamiento específica que determina lo que existe en el interior de estos conjuntos y establece una forma particular de organización. Cerletti denomina a estos conjuntos múltiples *situaciones educativas*. De acuerdo con esta lectura se asume que lo que hay en educación son s*ituaciones educativa*s en las que se actualizan constantemente las complejas relaciones de los mundos escolares y no una educación en general (Cerletti, 2008: 20).

Siguiendo a Badiou, Cerletti define como *estado de la situación educativa*, a una segunda cuenta que ordena los elementos de la primera con el objeto de mantener y conservar un determinado estado de cosas en relación a la escuela. Sobre la base de esta estructura ontológica y metaontológica, se trabajan las posibles modificaciones y transformaciones en la continuidad de un determinado estado cosas. Para ello se introducen los conceptos de *acontecimiento, verdad, filosofía y sujeto* de Alain Badiou, junto con la relectura que hace de los mismos Cerletti.

En la propuesta de Alain Badiou estos conceptos no pueden ser considerados aisladamente. A lo largo del capítulo se plantean los vínculos entre verdad y sujeto sobre la huella de un acontecimiento. Se asume que todo acontecimiento inicia un proceso de verdad, acompañado por la construcción de una subjetividad que decide leer la realidad a partir de la irrupción de dicho acontecimiento. El concepto de acontecimiento se completa y complementa con el concepto de *verdad.* La irrupción de un acontecimiento, en la propuesta de Badiou, se encuentra íntimamente ligada con la aparición de una verdad, que se constituye en la verdad de la situación. Es importante destacar que la verdad, tal como aquí se la entiende, no remite a dimensiones lógicas, metafísicas o trascendentes. Ella es una construcción inmanente derivada de la aparición y transformación de un estado de normalidad. En otras palabras "es el nombre dado al proceso de recomposición o transformación de todo lo que había, a la luz de la novedad que supone un acontecimiento" (Cerletti, 2008: 20).

A su vez se relaciona la aparición de un sujeto con el acontecimiento. Siguiendo a Badiou, se afirma que el sujeto es siempre sujeto de una situación. Su constitución está ligada a la aparición de un acontecimiento y las transformaciones surgidas a partir de su irrupción. En este sentido se asume que el sujeto no es algo dado, ni preexistente a la situación, su aparición está relacionada a la decisión de leer la realidad de la situación a partir de la modificación del estado de cosas propuesto por el acontecimiento. Se trata del soporte material de un acontecimiento. Sujeto es una construcción múltiple que unifica los efectos de un acontecimiento, a partir de una decisión. El sujeto reconoce y decide con su intervención en la realidad que aquello que interrumpe y altera la normalidad de la situación es algo nuevo. A su vez es quien decide explorar y llevar adelante las consecuencias de esa novedad en tanto verdad que da lugar a una transformación radical de la situación.

A partir de esta descripción inicial se explora la aplicación de estas categorías a la institución escolar realizada por Alejandro Cerletti. Se describen los conceptos de *situación educativa, estado de la situación educativa, acontecimiento político en la educación* y *sujeto político en la educación.* La importancia de esta apropiación de Cerletti para nuestro trabajo reside en su foco de aplicación, la institución escolar. Su análisis sobre la posibilidades de una aparición novedosa en ella desde las categorías ontológicas y metaontológicas de Badiou permite reinterpretar el pensamiento de Simón Rodríguez de manera completamente diferente a como lo hace la tradición académica. Sobre la base de estas categorías se determina en qué medida es posible observar en él una conceptualización original para la educación latinoamericana.

El capítulo 7 se inicia con una breve descripción del ámbito escolar de primeras letras en el Alto Perú durante las últimas décadas del siglo XVIII y las primeras del siglo XIX. A lo largo de esta primera parte del capítulo se muestra en qué medida la institución escolar de primeras letras en el territorio de la actual Bolivia está presente durante los tiempos de la colonia. A partir de esta descripción se presenta la existencia de distintos tipos de instituciones educativas para cada una de las castas. De los distintos tipos de escuelas el análisis se centra en los hospicios. Estas instituciones están dedicadas a la formación de los sectores más bajos de la población, los que Rodríguez incluye en la escuela de una manera radicalmente novedosa.

Los hospicios son presentados como los espacios a través de los cuales la monarquía española, primero y la república después se propone administrar y formar a los sectores más bajos de la sociedad. A lo largo de este capítulo se muestra en qué medida instituciones pensadas inicialmente como espacios caritativos, son transformados, a partir de la política ilustrada de los borbones, como espacios caritativos formativos.

Los hospicios constituyen el espacio por excelencia en el que los pobres encuentran educación y formación profesional en el interior del imperio español. En este sentido, se piensa que la génesis de la educación popular debe rastrearse en el análisis de estas instituciones. Con el objetivo de probar esta hipótesis se realizan dos cosas. En primer lugar se analiza una serie de hospicios, tanto en el territorio peninsular como en América, con el objeto de mostrar el carácter educativo de estas instituciones. De acuerdo con el pensamiento ilustrado español, la educación del pueblo ocupa un lugar central en la modernización y la reactivación económica y social del imperio.

Luego de ello se aplica sobre estas instituciones las categorías ontológicas mencionadas para mostrar en qué medida es posible reconocer a los hospicios como estructuras complejas de repetición cuyos componentes son estructurados y ordenados por una doble ley de cuenta. Para ello mencionan y describen los elementos constitutivos de una situación educativa y del estado de la situación educativa en el marco de los hospicios españoles y americanos de fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX.

El hospicio es una institución central a la hora de pensar el concepto de educación popular. Tradicionalmente se difunde la idea relativa a la falta de educación de los sectores populares en el interior del imperio español. De acuerdo con esta interpretación la idea no es correcta pues, al menos en teoría, como se muestra en el presente capítulo, tanto en la Metrópolis como en el territorio latinoamericano, existe una compleja red de instituciones dedicadas a la educación de los distintos sectores de la sociedad. Con excepción de los negros todas las castas tienen instituciones en las que pueden acceder a las primeras letras. Incluso, los niños no deseados, aquellos cuya vida valía muy poco, son tenidos en cuenta por el Estado para ser educados y formados como súbditos fieles, productivos y piadosos. En este sentido, la originalidad del concepto de educación popular en la obra de Simón Rodríguez, no reside en el hecho de valorar la educación de los sectores populares, como se

pretende sostener. La originalidad de su producción está vinculada a un hecho que se da en la ciudad de Chuquisaca en relación a la población comúnmente destinada a los hospicios.

De acuerdo con el análisis que se desarrolla en este capítulo, lo realmente novedoso reside en el acto de diluir las categorías del hospicio, para transformarlas en otras diferentes, al juntar a los niños de los hospicios con el resto de la población. Mejor dicho, crea una escuela en la que todos son recibidos en calidad de iguales. Esto desestructura lo que es una escuela, en la medida que rompe con la exigencia identitaria sobre la que se constituye una escuela. Lo que es una escuela no sirve para contener la novedad propuesta por Rodríguez en su salón de clases. Los saberes existentes resultan insuficientes y requieren otros nuevos que le permitan nombrar lo sucedido en la escuela de Chuquisaca. La mayoría de su obra escrita la dedica precisamente para nombrar esa novedad.

En este capítulo final se muestra cómo recurre a la filosofía como creadora de conceptos a partir de hechos que transformen la realidad. Se realiza una descripción de lo que Rodríguez entiende por filosofía y se lo relaciona con su conceptualización "educación popular". En este sentido se afirma que educación popular es una creación filosófica en la obra de Rodríguez. De acuerdo con esta interpretación, es posible decir que la originalidad de su pensamiento reside precisamente en la conceptualización de una novedad que tuvo lugar en su escuela de primeras letras. Dicha novedad se estructura a partir de una decisión particular de sostenerla como tal en el contexto educativo de la ciudad de Chuquisaca. En esta última sección se muestra que la originalidad y radicalidad del pensamiento de Rodríguez se encuentra articulada con la aparición y nominación de un acontecimiento político en la educación. En otras palabras procura decir que la novedad de su pensamiento se encuentra en su concepto de educación popular, entendido este como la nominación filosófica de una dimensión novedosa de la igualdad.

La tesis culmina con una sección conclusiva en la que se pone a consideración los resultados de la tesis y se plantean los posibles alcances de la misma en relación al concepto de educación popular, así como ulteriores posibles despliegues del trabajo conceptual realizado.

PRIMERA PARTE: La unidad del pensamiento de Simón Rodríguez

Capítulo 1

Unidad de pensamiento en la obra de Simón Rodríguez según los estudios tradicionales.

Los textos canónicos dedicados a la vida y obra de Rodríguez suelen afirmar que la originalidad de este autor puede rastrearse desde los inicios de su vida pública en la Caracas del siglo XVIII. Para la mayoría de los textos que se trabajan en estos primeros capítulos la originalidad de Rodríguez reside, como se ha señalado en la presentación, en una serie de lecturas, en su participación política y en su primer escrito. Para todos ellos, Rodríguez se diferenciaría del resto de los intelectuales de su época, en virtud de los puntos recientemente señalados. En este sentido la originalidad de Rodríguez, durante su juventud consiste en una serie de lecturas poco frecuentes en América, en ser conspirador político y en función de ello escritor creativo y radicalizado para el contexto socio económico en el que produce su trabajo.

Sobre la base de esta interpretación de la originalidad de Rodríguez se construye una idea relativa a una suerte de continuidad teórica y práctica a lo largo de su vida. Dicha continuidad en la obra de Simón Rodríguez se afirma implícita y explícitamente en la gran mayoría de trabajos dedicados al estudio de la vida y obra del pensador caraqueño. Desde diversas perspectivas teóricas y políticas se sostiene la existencia de una suerte de unidad conceptual y política en su pensamiento (Rumazo González, 1975, 1985; Rodríguez, 2003; Castellanos, 2007; Rojas, 2008; Briggs, 2010 y Briceño Porras, 1991, 2011, entre otros). Para la inmensa mayoría de los trabajos consultados en esta tesis doctoral es posible distinguir en el actuar y el pensar del maestro una invariante conceptual y política que se despliega y profundiza a lo largo de su vida. La atribución de esta supuesta continuidad se apoya en dos aspectos, uno de orden práctico y otro de orden teórico.

El primero de ellos tiene que ver con su supuesta praxis política en la Caracas de fines del siglo XVIII. Simón Rodríguez suele ser caracterizado como un pensador republicano y

revolucionario desde sus primeros años de juventud hasta su muerte. De acuerdo con esta interpretación ampliamente compartida existen una serie de elementos que dan cuenta de su coherencia política a lo largo de toda su vida. Para autores como Cova (1947), Rumazo González, (1976), Álvarez Freites (1986), Castellanos (2007) y Rojas (2008), entre otros tantos, el compromiso político de Rodríguez no sufre grandes variaciones a lo largo de su vida. Desde su juventud hasta su vejez Rodríguez es considerado como un autor republicano, comprometido con la causa emancipatoria y enemigo de las injusticias de la monarquía. Según estos autores es posible rastrear a lo largo de su vida una serie de anécdotas que lo vincularían con posturas republicanas y subversivas.

Su primer trabajo *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento* presentado ante el Cabildo de la ciudad de Caracas en 1794, suele ser utilizado por aquellos que sostienen esta postura como un ejemplo claro de su posicionamiento político. Gran parte de los estudios sobre el tema afirman que el primer trabajo de Rodríguez reboza de elementos republicanos y subversivos del orden tradicional y la monarquía[21]. Junto a este escrito, se mencionan las influencias intelectuales, su relación pedagógica con Bolívar y su supuesta participación en la conspiración de La Guaira como pruebas que confirman su filiación política. Todos los estudios consultados recurren a estos ejemplos para justificar su interpretación de un Simón Rodríguez revolucionario y antimonárquico desde su juventud.

De acuerdo con esta postura, la militancia política de Rodríguez debe ser considerada como una unidad coherente que se despliega a lo largo de su vida. Para todos estos autores más allá de la radicalidad de las posiciones de madurez del maestro, su compromiso político y filosófico permanece inalterable a los principios que lo guían desde sus inicios en la vida social de la Caracas de fines del siglo XVIII. Así establecen una suerte de linealidad política que va desde su juventud hasta el momento mismo de su muerte[22]. En este sentido

21 Entre los autores más significativos se encuentran, Romero Luengo (1956),Guevara (1977), De La Cruz (1983), Prieto Castillo (1987), Álvarez Freites (1986), Castellanos (2007), Rumazo González (2005; 2008) y Rojas (2008). Sobre este punto en particular profundizaremos en el capítulo tres de la presente tesis. Allí nos dedicaremos al estudio en particular del primer trabajo de Rodríguez.

22 Autores como Álvarez Freites (1986), Castellanos (2007) y Rumazo González (2005; 2008) hacen referencia al momento de la muerte de Rodríguez como una instancia más en la que el maestro confirma sus principios políticos. De acuerdo con la anécdota Rodríguez vivía en las afueras de la aldea peruana de Amotape. Allí había llegado muy enfermo de la mano de Camilo Gómez quien relata esta anécdota al

se afirma la existencia de una continuidad política en la vida de Rodríguez. De acuerdo con la misma, el maestro es concebido como un prócer de la emancipación americana que desde muy temprano se opone a las autoridades y empeña todos sus esfuerzos en consolidar el sistema republicano en América.

El segundo punto sobre el cual se afirma una continuidad en la obra de Rodríguez se relaciona específicamente con su producción teórica. Entre los autores más representativos se encuentran Puiggrós (2004), Rumazo González (2006), Morales Gil (2006) Castellanos (2007), Briggs (2010) y Briceño Porras (1991; 2011). Para todos los que apoyan esta idea es posible distinguir una serie de elementos comunes en el interior de su primer escrito que pueden verse a lo largo de su obra entera. Los temas abordados, el estilo y la filiación político-filosófica, suelen destacarse como elementos presentes en todo su pensamiento. En este sentido, *Reflexiones*, es considerado por la mayoría de estos autores como el inicio de un trabajo monolítico sin fisuras que se despliega progresivamente en los diversos escritos de Rodríguez. Los autores estudiados identifican el germen de su producción conceptual futura en este primer escrito. Para ellos los contenidos centrales de su proyecto de educación popular, sus ideas políticas, el estilo de escritura y sus concepciones filosóficas se encuentran presentes, de alguna manera, en *Reflexiones*[23].

De acuerdo con esta línea interpretativa, habría una estrecha relación entre la postura política del autor, su construcción conceptual y su forma de producción a lo largo de su

---

corresponsal de *El Grito del Pueblo* de Guayaquil en 1898 (Lasheras, 2004:311).El cura de Amotape prohibió, según el relato de Camilo Gómez, la entrada de don Simón al pueblo por hereje. Debido a ello fue alojado en una habitación a las afueras del mismo. Pasado uno días de lenta agonía Rodríguez pidió a su acompañante que fuese en busca del cura. Una vez allí Rodríguez pide al cura del pueblo que se siente en la única silla que había en la habitación y comienza una disertación que dejó estupefacto al religioso (Lasheras: 311). Según las palabras del propio Camilo Gómez: "Era yo muy joven y no comprendía el alcance de lo que decía don Simón, sólo recuerdo que manifestaba al cura que no tenía más religión que la que había jurado en el Monte Sacro con su discípulo" (Lasheras: 314).

La anécdota suele ser utilizada por los distintos biógrafos para marcar la fidelidad de Rodríguez a la causa revolucionaria bolivariana, iniciada con el Juramento del Monte Sacro hecho por el Libertador.

23 Es importante aclarar que ninguno de los textos consultados establece ningún tipo de división en la producción de Rodríguez. De acuerdo con lo estudiado, los trabajos pueden dividirse entre aquellos que consideran el conjunto de la obra como un todo homogéneo explícitamente y aquellos que asumen de alguna manera su unidad implícitamente.

vida. Es decir, a partir de los contenidos de su primer trabajo, muchos investigadores sostienen que habría una coherencia conceptual, política y metodológica a lo largo de su vida. Según ellos, tanto la biografía del maestro, como así también la totalidad de su producción escrita pueden ser consideradas como un todo homogéneo y coherente.

De esta manera, con el correr del tiempo, la idea de la unidad de pensamiento se consolida paulatinamente y cristaliza una figura determinada de Rodríguez y su producción escrita. La presente tesis se propone analizar críticamente esta interpretación. De acuerdo con el estudio que aquí llevaremos adelante no existen elementos que apoyen una lectura a favor de la unidad del pensamiento de Rodríguez en ninguna de sus dos dimensiones. En relación a su militancia política, en base a los documentos existentes difícilmente sea posible afirmar que Rodríguez sea republicano convencido a lo largo de toda su vida. Es más, es mucho más acertado sostener que durante su juventud Rodríguez es un fiel súbdito de la corona, respetuoso de las costumbres y religión de la ciudad. La posición tradicional, no tiene el menor sustento teórico[24].

Respecto de la segunda dimensión sobre la que la tradición afirma una continuidad ininterrumpida, es posible hacer una serie de distinciones entre su primer escrito y el resto de sus trabajos. De la lectura de su obra, es posible establecer diferencias significativas entre el texto presentado ante el Cabildo de Caracas y el resto de su producción conocida. No sólo su concepción acerca de la educación del pueblo experimenta cambios significativos, sino también su posicionamiento político. La profundidad de estas variaciones hace imposible sostener la existencia de una continuidad tanto conceptual como política en la obra de Rodríguez.

La interpretación tradicional presenta una suerte de Rodríguez heroico, campeón de la independencia que no se ajusta a una lectura cuidadosa de las fuentes, ni de la producción escrita del autor. Por este motivo, los primeros capítulos de este trabajo están destinados a desmontar esta lectura tradicional que se afirma sin mucha discusión. Para lograr este objetivo, se realiza un breve recorrido histórico de los trabajos a través de los cuales se

24 Aunque la gran parte de los textos escritos durante los últimos cien años adhieren a la hipótesis de la unidad de pensamiento de Rodríguez, existen trabajos bien documentados que discuten al menos parcialmente la idea de un Rodríguez revolucionario antes de 1823. Tal es el caso de los trabajos de Ruiz (1991), Jáuregui Olazábal (2000), Lasheras (2004), Briggs (2010) y Kohan (2014).

constituye y consolida esta idea relativa a la continuidad teórico y política de la vida y la obra de Rodríguez.

El objetivo de este primer capítulo consiste en presentar los distintos trabajos que han sostenido la idea de una continuidad teórica y política del pensamiento de Rodríguez. Es importante en este punto mostrar que esta idea de la unidad del pensamiento de Rodríguez es una interpretación que, a pesar de ser planteada a principios del siglo XX aun hoy conserva vigor y adeptos dentro del ambiente académico dedicado al tema. Dicho capítulo está divido en tres partes. En la primera de ella se aborda el trabajo de Rumazo González (2005)[25]. A partir del trabajo de este autor, se reconstruye toda una línea de pensamiento relativa al tema en cuestión.

Simón Rodríguez maestro de América (1976) es tal vez, uno de los textos más importantes dedicados a la vida y obra de Simón Rodríguez[26]. La relevancia del texto consiste en ser uno de los primeros trabajos que intenta brindar argumentos apoyados en fuentes directas e indirectas, para la mayoría de las afirmaciones que la tradición académica hace sobre el maestro caraqueño. Este texto asume la difícil tarea de sostener muchas de las ideas tradicionales relativas a la vida y la obra de Rodríguez sin perder el rigor argumentativo. Entre las ideas que Rumazo González intenta probar, se encuentra la afirmación de la unidad en el pensamiento y el actuar de Rodríguez como una propuesta realmente revolucionaria y novedosa para el continente americano. Esta idea que Rumazo pretende sostener puede rastrearse hasta fines del siglo XIX en un conjunto grande de trabajos dedicados al maestro[27]. Rumazo González, adhiere a la mayoría de las afirmaciones

25 Se elige comenzar la presentación histórica por el texto de Rumazo González, en la medida que se lo considera la síntesis de toda una línea de pensamiento.

26 Junto a este trabajo es necesario mencionar el de Mercedes Álvarez Freites (1966). Según nuestro punto de vista estos dos textos son los primeros que intentan un interpretación del maestro apoyada en los documentos existentes.

27 Los primeros trabajos sobre la vida y obra de Rodríguez dan cuenta de esta situación. Tal es el caso de la biografía escrita por Amunátegui (1896). El escritor chileno nos presenta un hombre que desde sus primeros años de juventud fue un revolucionario comprometido con la causa de la independencia americana. En los años posteriores, se encuentra la misma idea afirmada por Mancini (1912), Lozano y Lozano (1914), André (1924) Cova (1950), Romero (1956), Liévano Aguirre (1954) y Picón Salas (1954), entre otros. Para la mayoría de ellos, las ideas políticas de Rodríguez y en algunos casos sus ideas pedagógicas, en esencia fueron las mismas durante toda su vida. Los argumentos que utilizaron para apoyar su postura se vinculan, en mayor o menor medida en cuatro puntos. Para todos ellos, la participación en el complot de La Guaira, la influencia intelectual de autores vinculados con la revolución

tradicionales sin embargo, a diferencia de los demás autores, se propone demostrar la veracidad de su interpretación por medio de argumentos, documentos, cartas y otras fuentes.

Sus textos[28] podrían considerarse como un punto en el que confluyen la mayoría de las interpretaciones relacionadas con la unidad del pensamiento de Rodríguez. Su exposición podría considerarse como una síntesis de los trabajos realizados sobre Rodríguez desde fines del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX. En las próximas líneas se aborda su trabajo como el representante más acabado de esta línea interpretativa. La referencia a los autores cuyos trabajos son previos a 1970, se hace sobre la estructura del trabajo de Rumazo González. De esta manera, centrados en el análisis y descripción de un autor se da cuenta de toda una tradición que se remonta a fines del siglo XIX y que se caracteriza por sostener la existencia de una continuidad en el pensamiento y práctica política de Simón Rodríguez.

A partir de la presentación del trabajo de Rumazo González, se realiza un recorrido por los textos más actuales que plantean la cuestión. A lo largo de la segunda y tercera parte de este primer capítulo son presentadas las posiciones de López Palma (1998), Castellanos (2007), Rojas (2008), Briggs (2010) y Briceño Porras (1991; 2011). Cada uno de estos trabajos independientemente de sus particularidades tiene un punto en común. Todos ellos sostienen que la vida y la obra de Rodríguez pueden ser considerados como un todo homogéneo. Para ellos la continuidad y coherencia de la vida y la obra de Rodríguez residen en el compromiso político y filosófico del autor. Es decir, Rodríguez es un autor que, según ellos mantiene sus posiciones políticas y sus fundamentos teóricos casi de manera inalterable a lo largo de sus vida. De acuerdo con esto, afirman que la vida y la obra del maestro son el producto de un hombre comprometido con la emancipación americana, antimonárquico y

---

francesa, la relación pedagógica con Bolívar y su escrito presentado a las autoridades de Caracas son argumentos que prueban los intereses de Rodríguez. De acuerdo con los mismos, sostienen categóricamente que el maestro caraqueño fue un pensador revolucionario, antimonárquico y republicano convencido desde su juventud hasta su muerte. A la hora de evaluar estas posiciones un elemento muy importante a tener en cuenta es que, la totalidad de los trabajos mencionados se limitan a realizar afirmaciones y en función de ellas describir conductas e ideas de Rodríguez como verdades incuestionadas

28 Nos referimos a *Simón Rodríguez maestro de América* (1976) y el *Ideario de Simón Rodríguez* (1980). Ambos textos fueron reeditados durante la última década por el gobierno venezolano. Ver *Simón Rodríguez maestro de América* (2005) y el *Simón Rodríguez maestro de América* (2008).

revolucionario, cuyo estilo y conceptos centrales permanecen invariantes a lo largo de toda su vida.

Los trabajos de López Palma (1998), Castellanos (2007) y Rojas (2008) componen la segunda parte de este capítulo. Todos los textos que se presentan en esta sección, coinciden en mostrar una suerte de unidad política en la vida y la obra de Rodríguez. Para ellos el maestro es un revolucionario comprometido con la emancipación americana desde sus primeros años hasta su muerte.

Finalmente la tercera aparte está compuesta sólo por los trabajos de Briggs (2010) y Briceño Porras (2011). Este grupo, extremadamente más reducido que el anterior, niega la existencia de una continuidad política de Rodríguez, pero afirman la unidad de su estilo, conceptos y filosofía. De acuerdo con estos autores es posible identificar una suerte de homogeneidad en la interioridad de la obra de Rodríguez relacionada con el estilo de escritura, los conceptos claves y los lineamientos filosóficos.

En función de la presentación que se propone en este primer capítulo, se observa cómo la tradición académica concibe la vida y la obra de Rodríguez como un todo homogéneo que se despliega a lo largo de la historia sin mayores modificaciones. De acuerdo con esta interpretación Rodríguez es desde su juventud un republicano convencido, revolucionario y antimonárquico. Dicha postura, para los autores señalados puede observarse tanto en su producción escrita como en su participación política. Para probar esta supuesta unidad los autores recurren fundamentalmente a tres puntos, a su entender clave. Ellos son: las influencias intelectuales de Rodríguez, Su participación política en el complot de la Guaira y su primer escrito. Es decir, para todos los autores que componen los dos grupos presentados, la continuidad teórica y política de Rodríguez se justifica a través de estos tres puntos. Ellos constituyen el fundamento sobre el cual es posible construir la figura de un Rodríguez original, revolucionario, antimonárquico y republicano desde sus primeros años de vida. A través de ellas se explica su vida y su obra como un todo homogéneo.

Rumazo González: la síntesis de una tradición académica

Rumazo González, sostiene la existencia de una continuidad en el pensamiento y la acción de Rodríguez a lo largo de su historia. Como la mayoría de la tradición académica, basa su afirmación en, sus influencias política, la relación pedagógica con Bolívar, su actividad como conspirador y su primer escrito. Respecto de la formación intelectual de Rodríguez, Rumazo coincide con gran parte de los autores previos al sostener la influencia de autores como Rousseau, Voltaire y el resto de los enciclopedistas (1976: 37). Según su punto de vista, estos autores circulan entre un grupo selecto de personas de la ciudad de Caracas. De acuerdo con datos tomados en el Archivo Arquidiocesano de esta ciudad por Manuel Pérez Vila, González sostiene que estos autores se encuentran en las bibliotecas de los personajes más distinguidos de la ciudad (38). A su vez sostiene que, en la medida que la situación se radicaliza en Caracas, estos personajes dan cuenta de forma pública del conocimiento de los mismos. Así sucede con aquellos que redactan la Constitución venezolana de 1811, como así también con los redactores de "El Correo del Orinoco" y la "La Gaceta de Caracas".

Para Rumazo González estos hombres tienen la misma edad y los mismos intereses intelectuales y políticos que Rodríguez. De allí infiere que las lecturas entre ellos muy probablemente sean similares. Él asume, no solo que las lecturas entre este grupo de personas y Rodríguez son similares, sino también y en virtud de las mismas que sus ideas políticas también son compartidas. Desde su perspectiva, las supuestas lecturas que Rodríguez realiza durante estos años, lo vinculan con las posiciones republicanas antimonárquicas que se manifiestan abiertamente casi una década después. Rumazo González nos presenta un Rodríguez coherente con una determinada posición política a lo largo de toda su vida. Para confirmar su interpretación recurre a un análisis del primer escrito de Simón Rodríguez fechado en 1794.

Según su punto de vista, en *Reflexiones* puede observarse claramente las influencias de los autores mencionados y su postura frente a la realidad política de su época. Más específicamente sostiene que este trabajo es una prueba irrefutable de la influencia de Rousseau y su toma de posición política en favor del liberalismo independentista[29]. Para Rumazo González, el maestro es un "muy versado conocedor de Rousseau" (29) cuando escribe su informe sobre la escuela de primeras letras de Caracas. Según su punto de vista, su forma de actuar y escribir, son propias de Rousseau. De hecho sostiene que los contenidos de *Reflexiones*, "eran ideas y métodos ignorados por todos cuantos no hubiesen leído a Rousseau" (30). Este texto según Rumazo, escrito en un lenguaje provocador y desafiante, no sólo muestra el conocimiento de Rousseau por parte de Rodríguez, sino también que es una muestra clara de su postura crítica frente a la realidad social y educativa de su ciudad. Según sus propias palabras por medio de dicho texto, "el maestro no solo se acusa como rebelde ante las autoridades, sino que parece un anticipador de lo que se hará en América una vez independiente" (1976: 42).[30]

Rumazo González, piensa que en este texto se observa la afirmación de un principio igualitario, la importancia social de la escuela y la necesidad de profesionalizar la profesión docente. A su vez, todos estos puntos sostiene Rumazo González pueden encontrarse a lo largo de toda la obra de Rodríguez (43). En este sentido coincide con la tradición académica que inicia Mancini (1912) y continúa un número significativo de autores que van desde Lozano y Lozano (1914) a Castellanos (2007). Para todos ellos, entre los pensadores de la época quien mayor fascinación ejerce sobre su pensamiento es Rousseau. A tal punto la influencia del ginebrino es resaltada en los estudios dedicados a su vida y obra que se lo llama "caricatura de Juan Jacobo" (Mancini 1912: 117) y "Rousseau Tropical" (André, 1924: 19), entre otros epítetos similares. En función de este calificativo

29 Como mostraremos en las próximas líneas, no hay ningún elemento en el texto de la Reflexiones que nos lleve a suponer la adhesión política que afirma Rumazo González.

30 Sobre este punto, es importante aclarar dos cosas. La primera de ellas tiene que ver con el motivo de producción del texto. Según Lasheras (2004), la Reflexiones son el resultado de un pedido de las autoridades de la ciudad para evaluar el estado de educación de la ciudad de Caracas. En este sentido, Rodríguez es consciente que el trabajo será visto por las autoridades. En segundo lugar, al presentar su renuncia al puesto de maestro el Cabildo extiende una suerte de certificado en el que se acredita su buena conducta y fidelidad a las autoridades reales. Para este punto en particular ver "" en Rodríguez (1999). Estos datos parecerían ir en contra de la afirmación de Rumazo González relativa a una suerte de exposición de ideas revolucionarias en su primer escrito y la condena por parte de las autoridades que lo leyeron.

los autores señalados, sostienen que Rodríguez educa a Bolívar como una suerte de *Emilio* tropical. De esta manera nace la "tesis del *Emilio*". De acuerdo con la misma Rodríguez, habría educado a Bolívar por medio de los preceptos pedagógicos del ginebrino. Rumazo González en este punto no se aparta del resto de la tradición, no obstante a diferencia del resto de los trabajos que apoyan la "tesis del Emilio" no se detiene en las similitudes biográficas entre Bolívar, Rodríguez, *Emilio* y su preceptor[31].

En *Simón Rodríguez maestro de América* (1976) realiza una confrontación entre algunos párrafos del *Emilio* y otros de *Reflexiones* (30-33). De esta confrontación infiere que la afirmación de Mancini es exacta y se encuentra ampliamente justificada (31). De acuerdo con su interpretación, apoyado en la pedagogía rousseauniana Rodríguez conduce y prepara a Bolívar para la vida política. Debido a esta formación, Rumazo concluye, que Bolívar puede convertirse en el hombre que libera medio continente más de veinte años después (34).

Por último, Rumazo González refiere a la participación de Rodríguez en el complot de La Guaira, como un elemento determinante para definir su postura político intelectual. En este punto, tampoco guarda diferencias con el resto de la tradición. Rumazo González, sostiene que Rodríguez participa de la conspiración de corte republicano y antimonárquico que se gesta en las inmediaciones del puerto de La Guaira. Para apoyar esta interpretación, Rumazo González, se basa en las palabras de Rodríguez y de O`Lery (49). De acuerdo con las mismas, Rodríguez, habría participado del complot en calidad de presidente de una junta secreta y debido a ello tiene que abandonar su Caracas natal cuando la conspiración es desbaratada[32].

31 Es importante aclarar que la mayoría de los textos previos al trabajo de Rumazo González sostienen "la hipótesis del *Emilio*" a partir de una serie de similitudes biográficas de Rodríguez y Bolívar con lo escrito en el *Emilio.* El trabajo de Mancini (1912) es el primero en plantear la hipótesis del *Emilio*. Allí afirma explícitamente que la educación de Bolívar por parte de Rodríguez se realizó de acuerdo al *Emilio.* Según su punto de vista, una prueba de ello es que tanto Rodríguez como Bolívar poseían las características que Rousseau propone para el preceptor y el alumno ideal (117). En virtud de ello infiere, sin prueba alguna, una serie de acciones y disposiciones pedagógicas que Rodríguez habría llevado a cabo con Bolívar (118). A partir de este trabajo inicial, el resto de los textos han sostenido la "hipótesis del *Emilio*" sin mayores pruebas que la referencia al trabajo de Mancini. Tal es el caso de las producciones de André (1924), Hispano (1922), Ludwig (1947), Blanco Fombona (1954), Latchman (1954), Gil Fortoul (1954) y Busaniche (1960) entre otros. Para mayor información sobre el tema ver Durán (2011).

32 En relación a este punto es importante decir que no existe ningún documento que acredite la participación de Rodríguez en este complot. El único dato con el que contamos es la anécdota referida por O´Lery en el

En función de lo escrito Rumazo González concluye que es posible sostener la existencia de una unidad en el pensamiento y el accionar político de Rodríguez. El libro de Rumazo González se hace eco de la mayoría de los escritos producidos hasta la segunda mitad del siglo XX. Para todos estos trabajos, Rodríguez es un personaje comprometido política e intelectualmente con la causa de la emancipación latinoamericana a lo largo de toda su vida. En este sentido sus escritos y su militancia política, sostiene Rumazo González, pueden considerarse como un bloque homogéneo. De acuerdo con sus propias palabras la vida y obra de Rodríguez debe considerarse como "el vigor de un plan que se desenvuelve en rígida unidad" (9).

Esta forma de concebir la juventud intelectual y política de Rodríguez, no se detiene en el estudio de Rumazo González. Este texto, bien puede ser considerado como una síntesis acaba de la mayoría de las producciones previas. Sin embargo, no debe considerarse como el punto final de esta línea interpretativa. Existen trabajos de una relativa actualidad que recogen muchas de estas ideas. Textos como los de López Palma (1989), Castellanos (2007) y Rojas (2008) pueden ser incluidos dentro de este grupo de estudios que recogen algunas de las ideas gestadas entre fines del siglo XIX y principios del XX. A continuación se realiza un recorrido de los trabajos más representativos de este grupo. A lo largo del mismo se procura mostrar la forma en la que los distintos autores plantean la unidad del pensamiento de Rodríguez, como un dato novedoso de su vida y de su obra.

López Palma, Castellanos y Rojas: compromiso político y la unidad de pensamiento en Simón Rodríguez

López Palma (1989), desde una perspectiva marxista realiza un análisis del pensamiento político de Simón Rodríguez centrado en el concepto de *utopía.* Luego de definir este concepto como una propuesta intelectual mediante la cual se realiza un análisis crítico y superador del orden social vigente, el autor realiza un recorrido histórico del desarrollo de esta categoría hasta llegar a la figura de Rodríguez (11).

texto de Rumazo.

En su recorrido histórico distingue cinco momentos divididos en tres fases tituladas como utopismo quimérico, renacentista y anticapitalista. En el primero de estos momentos, de acuerdo con el autor, un cierto número de individuos en condiciones intelectuales y sociales realiza una crítica de la realidad en su conjunto. Para López Palma, esta fase de la utopía presenta dos problemas: Por un lado la crítica no avanza más allá del grupo reducido de individuos que la realiza y por otro, lado, se presenta como absoluta y terminada. Ejemplos paradigmáticos de este momento son la filosofía platónica y expresiones artísticas que comienzan como una sátira social y con el correr del tiempo se elevan a una utopía.

El segundo momento comienza con los utopistas del renacimiento: Moro, Campanella y Bacon: A través de las obras de estos autores la alternativa social imaginaria es localizada en parajes lejanos y extraños. Como elemento novedoso de este momento de la utopía, López Palma, destaca la introducción de las nuevas tecnologías aplicadas a la solución de problemas derivados de las limitaciones de las fuerzas de producción que, por aquel entonces, asfixian a los sectores dirigentes y por extensión a la sociedad en su conjunto. La fase renacentista continúa en lo que el autor denomina "utopía panfletaria inglesa". La misma es caracterizada como una producción en la que el elemento imaginario es reducido a su máxima expresión y se transforma en una exposición de instituciones que se estructuran adecuadamente como reflejo de un modelo de Constitución ideal.

Las obras Samuel Harlib y James Harrington son señaladas por el autor, como las más representativas del período (12). A partir del siglo XVIII, comienza el cuarto momento que podría ser definido como "utopía racionalista burguesa". Para López Palma, el desarrollo socio - histórico, lleva la utopía en la sociedades más desarrolladas a un punto intermedio considerado desde una perspectiva clasista. Es decir, no son los extremos de la pirámide social los que se expresan en esta fase, sino las capas medias. Textos como *Robinson Crusoe* y *Los Viajes de Gulliver,* muestran proyectos conservadores encarnados por un héroe proveniente de la clase burguesa en ascenso. Durante este período, apoyados en la ilustración y el pensamiento revolucionario burgués se constituye el proyecto de una sociedad nueva fundada exclusivamente en la razón, en la que la libertad sería su condición de posibilidad y corolario (13). Finalmente, sostiene el autor, ante los desencantos del reino de la razón, se producen nuevas insatisfacciones. De allí que a principios del siglo XIX surge un utopismo que propone un modelo social superador de las contradicciones del

modelo burgués. Esta fase que históricamente recibe el nombre de socialista, es nombrada por el autor como utopismo anticapitalista y sus principales exponentes son Sanit-Simon, Lammennais, Owen, Fourier, Considérant, Enfantin, Cabet y Leroux, entre otros.

La obra de Simón Rodríguez es ubicada y analizada por el autor entre el final de la segunda fase y el inicio de la tercera. Es decir, Para López Palma el pensamiento de Rodríguez se produce y despliega entre el "utopismo racionalista burgués" del siglo XVIII y "el utopismo anticapitalista" de principios del siglo XIX. De acuerdo con su interpretación, Rodríguez pertenece a un grupo de personas que apoyados en el pensamiento de la ilustración y en el movimiento revolucionario independentista conciben la posibilidad de transformar las estructuras coloniales y cambiar "el destino miserable de millones de compatriotas" (15). López Palma sostiene que este grupo constituido, entre otros por Bolívar, Sucre, San Martín y Rodríguez, parte de las mismas bases ideológicas que la burguesía europea. Sin embargo el esfuerzo necesario para sacar a su nación del atraso y la miseria en la que se encuentra es tan grande que necesitan apartarse de los fundamentos iniciales para dar lugar a otros nuevos sobre los cuales proyectar la utopía latinoamericana. En el caso particular de Simón Rodríguez la utopía, sostiene, se estructura en torno de la creación de repúblicas a través de un proceso formador de ciudadanos que se inicia en la escuela primaria. Este proceso tuvo sus inicios, según López Palma, a fines del siglo XVIII alimentado por idénticos factores ideológicos que la utopía ilustrada y socialista. Según su punto de vista, el primer texto de Rodríguez expresa una serie de puntos que lo vinculan, al menos en su aspecto crítico, al orden burgués con las propuestas europeas de la fase anticapitalista de la utopía. A su vez, observa que la difusión del pensamiento ilustrado en América, proporciona a los criollos en general y a Rodríguez en particular los elementos sobre los cuales constituir intelectualmente una propuesta que legitima las aspiraciones de independencia y soberanía. Los postulados rousseauniano para la educación, su defensa de concepciones igualitarias y su "cuestionamiento público escrito a un régimen que considera opresivo y segregador" (16) son algunos de los elementos posibles de distinguir en este primer trabajo de Rodríguez que lo vinculan con las fases de la utopía señaladas por el autor a lo largo de su trabajo. A estos datos, López Palma, suma el exilio motivado por la supuesta participación en el motín republicano liderado por Gual y España a fines del XVIII.

Simón Rodríguez a lo largo de este trabajo es caracterizado como un pensador republicano, crítico del orden establecido y convencido militante de la independencia americana desde sus primeros años de juventud. La propuesta de Rodríguez es pensada por el autor como un todo que se despliega linealmente desde su primer escrito hasta el último texto conocido. De acuerdo con esta interpretación la utopía rodrigueana tiene sus bases conceptuales y políticas durante los últimos años del siglo XVIII. En esa fecha Rodríguez presenta su primer texto ante las autoridades. Para López Palma, dicho texto contiene una serie de elementos que están presentes en la totalidad de la obra del maestro caraqueño y constituyen la estructura de su propuesta teórico-política. Entre ellos el autor menciona, a las concepciones igualitarias, la defensa del orden republicano frente a la monarquía y la escuela como medio de cambio social y político. Estos tres puntos constituyen el núcleo duro de la propuesta político conceptual de lo que López Palma, denomina *utopía.*

A través de la lectura del texto es posible inferir que la *utopía* rodrigueana es concebida como una unidad que se despliega desde sus primeros escritos hasta el último. Ella es una suerte de proceso unitario que expresa un pensamiento cuyas únicas variaciones se dan en el plano de la radicalidad, producto de un mayor bagaje ideológico político asimilado durante su larga estadía en Europa. De esta manera, pensamos que el trabajo de López Palma puede ser incluido dentro de aquellos que sostienen la unidad de pensamiento en la obra de Simón Rodríguez desde una perspectiva política.

Rafael Ramos Castellanos (2007), sostiene que Simón Rodríguez está vinculado desde sus primeros años con ideas y prácticas revolucionarias. Para apoyar esta afirmación, el autor se basa, fundamentalmente, en el análisis de tres aspectos de su biografía: su primer escrito, su práctica política y la relación pedagógica con Simón Bolívar. Respecto del primer escrito, Castellanos sostiene que su presentación puede ser considerada como un acto de ruptura "de los parámetros de su circunscripción estacionada en cierta hipocresía ambiental para vivir en gracia con la pacata sociedad capitalina…" (12). El trabajo que presenta Rodríguez ante las autoridades de Caracas constituye la entrada en la escena política de Rodríguez, a través de una toma de posición crítica y comprometida. A través de la introducción de ciertas ideas y procedimientos adquiridos, según Castellanos (2007), de la lectura del pensamiento radicalizado español y francés, el texto de Rodríguez denuncia abiertamente la realidad social y educativa de su ciudad (13).

Para Castellanos las influencias de La revolución francesa, las Actas de Filadelfia, Rousseau, Montesquieu, Diderot, Descartes y Juan Picornell y Gomila, entre otros maestros de la Real Escuela de San Isidro de Madrid, pueden ser consideradas como la fuente de inspiración de *Reflexiones*. Los textos de los autores citados, según Castellanos circulan entre un grupo reducido de personas de la ciudad de Caracas, entre los que ubica a Rodríguez. La lectura clandestina de estos autores inspira al maestro para la redacción de su trabajo (15). Apoyado en el trabajo de Gustavo Ruiz (1991), sobre las influencias hispánicas de Rodríguez, sostiene que para la escritura de su informe estudia los trabajos de un grupo de maestros que para 1780, se proponen mejorar la escuela de primeras letras española. Este grupo, sostiene, tiene fuertes influencias del pensamiento rousseauniano. De allí infiere que el texto de Rodríguez tiene reminiscencias del *Emilio* (2007: 16).

El estudio de estos autores, de las Actas de Filadelfia y de los pensadores de la Revolución Francesa, sostiene Castellanos, conduce a Rodríguez a una prédica con lenguaje irreverente en la que se destaca la escritura constante de las palabras *independencia* y *confraternidad* (23)[33]. Como es de esperarse, sostiene, semejante trabajo trae la disconformidad y sospecha, tanto de los padres de los alumnos como de las autoridades de la ciudad. Respecto de los padres, Castellanos afirma que rápidamente se preocupan por el lenguaje utilizado por Rodríguez y por las prácticas implementadas. Entre los elementos que despiertan la preocupación de los padres, señala las largas caminatas por el campo, la recolección y disección de algunos animales y la enseñanza de la anatomía humana[34].

Para esta última, Rodríguez y sus alumnos no disponen de mayor atuendo que "un *guayuco* que confeccionaban con fibras textiles de ropas en desuso" (22)[35]. Por estos motivos, sostiene "la sórdida protesta comenzó a minar la tarea del maestro". Respecto de las autoridades, Castellanos afirma, que la presentación del proyecto sobre el estado actual de la escuela de primeras letras, lejos de favorecer su posición en el interior de la sociedad caraqueña, lo coloca en una encrucijada. Tras la lectura del trabajo, el gobierno comienza a

33 En el primer texto de Rodríguez no hay referencia alguna a estas dos palabras.

34 Si bien estas actividades suelen ser señaladas por varios trabajos dedicados a la vida de Rodríguez, es interesante destacar que ninguno de ellos hace referencia a las fuentes, datos o documentos en los que se apoyan para sostener semejante afirmación.

35 Sobre esta anécdota que relatan también en sus biografías noveladas Uslar Pietri (1981) y Orgambide (2002), no hay dato histórico alguno que lo confirme.

preocuparse por él y decide incluirlo en la nómina de la Inquisición[36]. Las autoridades coloniales consideran el trabajo de Rodríguez como el producto "de un hombre sospechoso de ideas subversivas" (14).

Para Castellanos, las ideas subversivas, antimonárquicas y críticas del orden social vigente durante el siglo XVIII en su ciudad natal no se limitan al primer escrito y su práctica docente. De acuerdo con su interpretación es posible sostener que Rodríguez es un activo militante antimonárquico. Esta afirmación se apoya según el autor en un supuesto viaje, en el profundo conocimiento y adhesión a movimientos insurreccionales previos, conocimiento y contacto con algunos integrantes de estos movimientos y, fundamentalmente su participación activa en uno de ellos.

Castellanos afirma la existencia de un viaje realizado por Rodríguez, a las islas de Barlovento y a la posesión inglesa de Trinidad. Allí habría obtenido una serie de papeles, periódicos y libros que logra salvar de la inquisición. Durante este viaje, se habría reunido con agentes políticos para difundir el pensamiento de Miranda a su regreso. Para Castellanos, este viaje es determinante en su formación ideológica, en la medida que lo convence de la necesidad de declarar la independencia de las colonias de la corona española en un corto período de tiempo (19)

Por otro lado, sostiene que el interés independentista de Rodríguez, puede observarse en el profundo conocimiento que tenía de las sublevaciones andinas de Tupac Amaru, la Revolución de los comuneros del Reino de Nueva Granada, La Grita y Mérida[37]. También señala el conocimiento y adhesión de las bases ideológicas implícitas en el levantamiento iniciado y liderado por José Chirinos. Sin embargo el dato más relevante para vincular a Rodríguez con el pensamiento independentista republicano, es su participación en el motín de Gual y España. Según Castellanos, Rodríguez se reúne en secreto con aquellos que desde 1794 se juntan para discutir en La Guaira un plan de acción revolucionario. Dicho plan suponía la liberación de los esclavos y la nivelación del trato y derechos entre las distintas castas.

36 Esto no es cierto. Rodríguez, ni su trabajo nunca estuvieron incluidos en ningún listado de la Inquisición

37 Es importante destacar que no hay documento alguno que acredite estas afirmaciones de Castellanos.

Con la llegada a Venezuela de Picornell y Gomila, Cortés de Campomanes, Santa Romana y Sebastián Andrés en carácter de prisioneros, las reuniones se transforman rápidamente en una conspiración republicana destinada a deponer las autoridades coloniales. Para Castellanos, Rodríguez participa decididamente de esta conspiración en carácter de presidente de una junta de conspiradores (40). Según su punto de vista entre los motivos que impulsan a Rodríguez a formar parte de la conspiración, señala la participación de los intelectuales españoles mencionados. La comunidad ideológica y política de Rodríguez con Picornell y Gomila, Cortés de Campomanes, Lax y Santa Romana, hacen que el maestro apoye el movimiento conspirador decididamente (43).

La formación ideológica, su primer escrito y su participación política son utilizadas por Castellanos en la descripción de un Simón Rodríguez, revolucionario, republicano y antimonárquico. Estas características son aplicadas, según el autor, en la educación de Bolívar para la formación de un republicano antimonárquico. Para Castellanos, Rodríguez educa a Bolívar con los mismos principios políticos que impulsa la conspiración de Gual y España (40) y con los principios pedagógicos supuestamente implícitos *Reflexiones.*

De acuerdo con su interpretación el destino político de Bolívar sería fijado por medio de esta relación pedagógica. En ella recibiría los elementos necesarios para ser un republicano, amante de la libertad y defensor de los derechos ciudadano. Según sus propias palabras Rodríguez enseña a Bolívar "una profesión indeclinable: la profesión hombre; con dos postgrados, el uno ciudadano, ciudadano de América; y otro ciudadano del mundo…" (28).

En función de lo escrito pensamos que el trabajo de Castellanos puede ser incluido dentro del conjunto de autores que sostienen la continuidad del pensamiento y la práctica política de Simón Rodríguez. Como intentamos mostrar, el autor, describe a lo largo de su libro a un Rodríguez republicano e independentista desde sus primeros años de juventud. De acuerdo con su interpretación habría una continuidad política en la totalidad de su obra. Es decir Rodríguez siempre es republicano, defensor de la causa emancipadora latinoamericana. Dicha continuidad se extiende a su práctica pedagógica en dos aspectos. Por un lado produce un escrito que, según su manera de interpretarlo, contiene principios republicanos. *Reflexiones,* sostiene, no sólo expresan el pensamiento pedagógico político más original y de avanzada de la época, sino también su concepción de una educación democrática,

popular y participativa (42). El segundo aspecto en el que Castellanos manifiesta la continuidad pedagógica en la obra de Rodríguez es la educación de Bolívar. Desde su perspectiva, Bolívar habría sido educado para ser el libertador de América desde su más tierna infancia. Es decir, el carácter revolucionario, republicano y antimonárquico que Bolívar expresa y defiende en las guerras de Independencia es en gran medida el producto de esta relación. De esta manera, en función de lo escrito, pensamos que la obra de Rodríguez es considerada por Castellanos como un todo homogéneo que puede leerse de principio a fin en clave revolucionaria, republicana y emancipatoria.

Armando Rojas (2008), realiza un análisis de la relación pedagógica de Rodríguez y Bolívar. Según el autor, en la relación de estos dos personajes pueden observarse una serie cuestiones relativas a la educación, la soberanía y la independencia cuyos efectos pueden sentirse activamente en la actualidad. De acuerdo con su interpretación del vínculo entre ambos, por él llamado *Simbiosis de los Simones,* se sigue una educación para la libertad, la justicia la soberanía y la igualdad (10). Se trata de una educación ciudadana que, según sus palabras forma "al ciudadano y al soldado para la revolución, la independencia y la libertad" (14). Para Rojas, la estructura de esta supuesta simbiosis se apoya en el método rousseauniano que Rodríguez aplica a Bolívar, junto con "los aportes originales para elevarlo a la condición de genio que este consolidó con su propia voluntad y capacidad" (21). A través de una serie de citas extraídas de diversos escritos de Rodríguez, el autor sostiene la existencia de fundamentos filosóficos originales que permitieron desarrollar una educación endofilógena. Es decir, una educación que en lugar de centrarse en algún modelo pedagógico particular, se funda en el niño para que este aprenda desde adentro. La estructura básica de esta educación está constituida, según el autor, por el amor y la afectividad y en permanente diálogo con el pensamiento de su época (29). De acuerdo con su análisis, este tipo de educación que el propio Rodríguez diseña para Bolívar sienta las bases de la educación que ambos piensan para las futuras repúblicas latinoamericanas casi treinta años después y que en la actualidad aplica el gobierno Bolivariano de Venezuela.

El trabajo de Rojas concibe una continuidad en el pensamiento de Rodríguez centrado en la educación de Bolívar. Para este autor el proyecto educativo que Rodríguez y Bolívar impulsan tras las guerras de independencia tiene sus bases originales en la relación pedagógica de ambos. A lo largo del texto describe la esencia del proyecto educativo por

medio de citas de textos de diferentes momentos de la vida y la obra de Rodríguez. Utiliza la famosa frase "inventamos o erramos" para describir la forma en la que Rodríguez concibe la educación de Bolívar (1998:)[38]. Según sus propias palabras Rodríguez invita a Bolívar a "inventar o errar" estimulando "la crítica dura para que no se copie lo que la otra cultura produce" (30). Este recurso nos hace suponer que Rojas, considera que el significado y la densidad política y teórica de "inventamos o erramos" ya está presente en el pensamiento de Rodríguez desde sus primeros años de juventud. A su vez señala que el libertador, tiene en cuenta las enseñanzas recibidas de su maestro a la hora de crear los ciudadanos para las nuevas repúblicas (99). De acuerdo con la interpretación que propone Rojas, la obra de Rodríguez puede ser considerada como un todo de principio a fin en la que la libertad, la educación, la soberanía y la revolución están presentes desde un estadio muy temprano de su pensamiento. El proyecto educativo en su conjunto es concebido como un proceso que se inicia a partir del despliegue político conceptual implícito en la relación pedagógica entre Rodríguez y su discípulo. De la misma manera que López Palma, Rojas concibe a un Rodríguez revolucionario a partir de 1794. Desde su perspectiva, *Reflexiones,* es un texto en el que Rodríguez expresa la necesidad de romper con el modelo español, a través de un sistema de enseñanza revolucionaria y concreta que se adapta a las necesidades sociales y políticas de Caracas. La escuela que propone Rodríguez en su primer trabajo, de acuerdo con el parecer de Rojas, es el medio de político para subvertir el orden español e implantar uno nuevo a partir de categorías propias. Según sus propias palabras para ese entonces, "Rodríguez con su dialéctica llegó a la educación como categoría del desarrollo social y con ella al estado docente como concreción" (101). Para Rojas estas categorías son el resultado de un trabajo intelectual y una praxis revolucionaria en el interior de una sociedad secreta que pretende subvertir el orden social colonial e independizarse de España (ibídem). Rojas presenta, en la figura de Rodríguez a un intelectual revolucionario comprometido con la causa de la independencia americana desde sus primeros escritos A su vez sostiene que su propuesta teórica es una unidad potente y original cuyo rasgo

38 La educación de Bolívar es un tema muy problemático en la biografía de Rodríguez. Si bien aceptamos que el recurso a la famosa frase del maestro puede ser hecha en función de un estilo de escritura de el autor, pensamos que a partir del mismo, no debe inferirse que la educación de Bolívar haya planificada, ni pensada por Rodríguez, como sostiene Rojas. En las próximas líneas discutiremos esta idea relativa a la educación de Bolívar por Rodríguez. No solo discutiremos la idea de que ambos personajes estuvieron unidos por un estrecho vínculo pedagógico, sino también pondremos en cuestión la idea de "la tesis del *Emilio*". De acuerdo con ella Rodríguez habría educado a Bolívar basado en la lectura del *Emilio.*

emancipador se encuentra presente desde sus primeros escritos. Este hecho, como hemos escrito, puede ser rastreado según el autor, no sólo en su producción escrita, sino también en la educación que piensa y desarrolla para Bolívar cuando niño. La cual es la fuente de inspiración de su futuro proyecto de educación popular.

Como puede observarse los tres trabajos presentan un Rodríguez antimonárquico y revolucionario. Apoyados en su relación pedagógica con Bolivar, su participación política, sus influencias y su primer escrito los autores construyen una idea de Rodríguez como prócer de la independencia de americana desde sus primeros años de vida. En este sentido los tres autores coinciden en afirmar una continuidad política y conceptual de Rodríguez a lo largo de toda su vida. En la próxima sección del capítulo se abordan los trabajos de Briceño Porras y Briggs. El objetivo de la misma consiste en describir las posiciones de estos autores en relación a la unidad de la obra de Rodríguez. A diferencia de los textos expuestos, los trabajos de Briggs (2010) y Briceño Porras (2011) exploran la unidad del pensamiento de Rodríguez en relación a su estilo e ideas filosóficas. Para ellos la unidad obra se encuentra más en su estilo de escritura y en una serie de conceptos que, según ellos permanecen inalterables a lo largo de la vida del maestro.

Briggs y Briceño Porras: presentación de la unidad temático estilística en Simón Rodríguez

Los trabajos de Briggs (2010) y Briceño (2011) si bien no hacen referencia en forma explícita a la unidad de pensamiento en la Obra de Rodríguez, puede inferirse de su análisis cierta tendencia a la unidad en una serie de aspectos conceptuales, estilísticos y metodológicos. En el caso particular de Ronald Briggs, señala que la obra de Rodríguez conserva una cierta unidad conceptual y de estilo a lo largo de los distintos textos conservados. Según su punto de vista, elementos propios del estilo que utiliza en la mayoría de sus escritos posteriores se encuentran presentes en *Reflexiones.* Entre ellos destaca Briggs, el tono relajado y conversacional con el que Rodríguez responde las preguntas retóricas que él mismo se formula y la insistencia en que los planes de educación sean coherentes con una concepción filosófica (3). A su vez sostiene que, en este texto se

encuentran posturas y corrientes filosóficas que caracterizan su obra posterior. La valorización de las artes mecánicas, la afirmación de la educación como un valor social y la defensa de la educación de todas las clases sociales son elementos, que según Briggs, se repiten a lo largo de toda la obra de Rodríguez (106).

Respecto de la influencia de Rousseau, adopta una postura cauta. Inicia su exposición con el supuesto conocimiento de la obra del ginebrino por parte de Rodríguez. Según su punto de vista, durante su estadía en Caracas es probable que Rodríguez haya conocido los libros de Rousseau. A su vez, apoyado en el trabajo de Carlos Jorge (2000), sostiene que Rousseau podría ser su autor favorito, en la medida que no menciona otros autores y lo cita cinco veces en su obra (2010: 107). También remarca una serie de coincidencia entre las biografías de Rodríguez y Rousseau. Entre ellas destaca su carácter de viajero incansable y la curiosidad del seudónimo que adopta tras su salida de Caracas en 1797: Samuel Robinson. Al igual que muchos biógrafos señala los puntos de contacto entre este nombre, el libro de Defoe y su relación con el *Emilio*. Briggs, menciona como dato curioso que el nombre escogido en el exilio por Rodríguez sea el mismo que el libro de cabecera de *Emilio.* Sin embargo de todo ello no sigue, como gran parte de la tradición lo hace, que la filosofía de Rousseau sea su fuente de inspiración para pensar la educación de Bolívar. En este punto Briggs, sostiene que esta idea tiene su base en la producción de ficción de Uslar Pietri y Galeano (110-111). Ambos escritos, sostiene Briggs, no tienen sustento en ninguna verdad histórica. En este punto, acuerda con la posición de Jesús Andrés Lasheras (2004), quien demuestra que no hay elementos que permitan establecer la influencia de Rousseau sobre Rodríguez previo a 1797 (111-112). Desde su perspectiva la mayor influencia de Rousseau, sobre Rodríguez debe buscarse en sus trabajos de madurez.

El trabajo de Ronald Briggs, se aparta de la mayoría de los textos que describimos en dos puntos. En primer lugar niega que el vínculo pedagógico entre Rodríguez y Bolívar se forje en base a los escritos pedagógicos de Rousseau, básicamente del *Emilio.* Por otro lado, aunque suponga el conocimiento del *Emilio* por parte de Rodríguez antes de 1797, no sigue de ello que su formación sea muy influenciada por este autor durante esta etapa de su vida. Tampoco hace referencia a la participación política de Rodríguez con anterioridad a 1823. En este sentido es posible decir que, Briggs no reconoce ningún tipo de unidad en lo relativo a la política del autor. De hecho sostiene que a la vuelta de Europa las

circunstancias, políticas, sociales y personales se modifican radicalmente desde su anterior estadía en América (107). Sin embargo de la lectura de su trabajo es posible mostrar que para Briggs habría una cierta unidad relativa a los contenidos y estilo de escritura de Rodríguez. Como se ha escrito, Briggs sostiene la existencia de una continuidad en el pensamiento relativa no sólo al estilo de escritura de Rodríguez, sino también a sus concepciones filosóficas, a la importancia de la educación y a su defensa de los sectores más humildes de la población.

En esta misma línea Briceño sostiene que en la obra de Rodríguez existe una cierta unidad de estilo y temas de trabajo. Si bien el texto se apoya en los escritos de madurez de Rodríguez, hay una serie de referencias a su primer escrito en relación al conjunto de la obra. A lo largo de su tesis Briceño incluye, *Reflexiones* como parte de un todo que guarda una serie de similitudes importantes con el resto de los trabajos de Rodríguez. En particular estas similitudes, son ubicadas en el estilo y los temas que Rodríguez desarrolla en sus escritos. Según su punto de vista el discurso de Rodríguez se caracteriza por su originalidad, concisión y armonía. En el interior del mismo identifica el uso adecuado de la metáfora y la ironía, una redacción clara, precisa y rápida y una prosa directa que se aleja de la elocuencia discursiva de la época (9).

Para Briceño Porras se trata de un estilo que revela el genio y originalidad del autor. A su vez, observa que dicho discurso posee una identidad estilística en función de los temas. Debido a ello sostiene que, es posible realizar una categorización del discurso de Rodríguez en base a los temas. Las clasificación propuesta está dividida en seis partes: educación y procesos didácticos –pedagógicos; interpretación de la sociedad; discusión política; análisis de contenidos; informes técnicos y epistolar (19-20). Bajo cada una de estas categorías se incluye a la totalidad de escritos conservados de Rodríguez. *Reflexiones,* en particular están ubicada, junto con *Extracto sucinto de mi obra sobre educación Republicana* (1849), *Extracto de la obra educación Republicana* (1849) y *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga* (1845). En "interpretación de la sociedad coloca" a (1828) Sociedades Americanas, (1840) Extracto de la introducción a una obra titulada *Sociedades Americanas en 1828, Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros,* (1834) *Luces y Virtudes Sociales*. Edición Concepción de Chile y (1840) *Luces y Virtudes Sociales*. Edición Valparaíso. Chile. En "discusión política" ubica a "Partidos" (1840) y "Críticas de las

providencias del gobierno" (1843). La cuarta categoría "análisis de contenidos" está compuesta por *El Libertador del Mediodía de América* (1830) y Extracto de la *Defensa de Bolívar* (1840). "Informes técnicos" contiene (1830) Observaciones sobre el Terremoto de Vincocaya con respecto a la empresa de desviar el curso natural de sus aguas y conducirlas por el río Zumbai al de Arequipa" (1830) e "Informe presentado a la intendencia de la Provincia de Concepción de Chile después del terremoto del 20 de febrero de 1835" (1835). Por último están las cartas en el interior del "epistolar" (1824-1853).

Para Briceño Porras, hay una cierta unidad en la producción de Rodríguez. La misma, refiere al estilo y tema de cada uno de los escritos. Esta situación está paradigmáticamente reflejada en la primer categoría propuesta por el autor: "educación y procesos didácticos – pedagógicos". Allí coloca juntos y al mismo nivel al primer escrito de Rodríguez con los últimos conocidos. Es decir, para Briceño, habría una identidad que recorrería los escritos de Rodríguez del primero al último, al menos en el plano de la educación. De acuerdo con lo que intenta sostener, todos estos textos conservarían una unidad estilística en base al tema tratado. De ello habría que inferir que el estilo del discurso en la obra de Rodríguez no presentaría variaciones sustanciales en función al tema que haya decidido abordar. El caso de la primera categoría planteada por Briceño es sumamente importante ya que, a diferencia de las cinco restantes, en el interior de la misma son colocados textos que son escritos con una distancia histórica de más de cincuenta años. La inclusión de estos textos en un mismo conjunto, es una marca a clara de una idea de continuidad a lo largo de toda la producción de Rodríguez, sostenida por el autor. En este sentido, el texto de Briceño Porras puede ser incluido en el grupo de autores que de alguna u otra manera han sostenido la existencia de una unidad en la obra de Rodríguez.

En función de lo escrito es probable decir que la mayoría de los trabajos presentados coinciden, en describir a Simón Rodríguez como un pensador comprometido con la causa de la emancipación americana desde su juventud. Esta, supuesta coherencia política que los autores mencionados observan en Rodríguez se apoya fundamentalmente en una serie de supuestos datos biográficos del maestro que la tradición ha dado como ciertos e indiscutibles. Entre ellos se destacan la formación intelectual, la relación pedagógica con Bolívar, su participación política y una particular lectura de *Reflexiones*. En los próximos

capítulos se muestra en qué medida esos datos y lectura del primer escrito de Rodríguez se ajusta a los documentos con los que se cuenta en la actualidad.

Conclusiones

A lo largo de las páginas previas, se describe la existencia de una larga lista de autores que trabajan sobre el pensamiento y la vida de Simón Rodríguez que coinciden en afirmar la existencia de una cierta continuidad a lo largo de toda su producción. Todos ellos acuerdan que la obra de Rodríguez guarda una serie de similitudes que pueden rastrearse a lo largo de la misma. Los trabajos que mencionamos pueden ser divididos en tres grupos de acuerdo a la continuidad que pretenden resaltar. Por un lado se encuentran aquellos escritos de Rumazo González que nos presentan un Rodríguez revolucionario, independentista y radicalizado.

El segundo grupo está constituido por las producciones de López Palma, Castellanos y Rojas. Estos trabajos, sostienen la presencia de una unidad política en la obra de Rodríguez. De acuerdo con lo escrito para los tres autores el maestro sería un pensador inédito para el ambiente sociocultural de la época. En función del análisis de su biografía y sus escritos, sostienen que Rodríguez es una suerte de precursor de la independencia latinoamericana. López Palma, Castellanos y Rojas coinciden en sostener que la relación pedagógica entre el maestro y Bolívar es pensada por el primero en términos políticos. Es decir, Rodríguez habría formado a Bolívar con la intención explícita de hacer de su alumno el Libertador de América. Sobre la base de esta idea afirman una filiación política de Rodríguez a lo largo de toda su vida. Es decir, debido a la supuesta intención de educar a Bolívar de acuerdo a determinados principios y valores políticos, infieren la adhesión a los mismos por parte de Rodríguez. De esta manera concluyen que Rodríguez fue, de la misma manera que los textos anteriores, un republicano antimonárquico desde los primeros años de su vida hasta su muerte.

El tercer grupo está compuesto por trabajos escritos, básicamente durante la primera década del siglo XXI, tal es el caso de los textos de Briggs y Briceño Porras. En ambos casos, los autores sostienen que la unidad del pensamiento de Rodríguez debe buscarse en cuestiones relacionadas con el estilo, temas y ciertos conceptos claves. Para estos autores, existe una suerte de Rodríguez que radicaliza sus posturas en la medida que la situación política se lo permita. En este punto se apartan de las interpretaciones previas que muestran a un Rodríguez comprometido políticamente desde muy joven. Pero en la cuestión estilística, temática y filosófica de su obra, el tema es diferente. Según ellos, estos temas pueden observarse desde su primer escrito al último. A su vez señalan el carácter novedoso de la escritura y pensamiento rodrigueano a lo largo de toda su obra.

Esta postura ampliamente difundida y poco revisada a lo largo de la historia contiene una serie de errores que conduce a interpretaciones distorsionadas de la vida y la obra de Rodríguez. Muchas de las afirmaciones de las que se dan cuenta, son realizadas sin tener en cuenta el contexto histórico, pruebas documentales y, en algunos casos la obra misma de Rodríguez. Estas faltas de consideración llevan no sólo a la trasmisión de una figura equivocada de Rodríguez, sino también a afirmaciones, al menos, descontextualizadas sobre su producción. En las próximas líneas se describen los errores denunciados a partir del análisis de aquellos puntos sobre los cuales la tradición construye su interpretación de la práctica política e intelectual de Rodríguez.

Para ello se divide el análisis en dos partes. En la primera se evalúa la dimensión práctica de la continuidad planteada a través de sus influencias intelectuales, su relación pedagógica con Bolívar y su participación política en el complot de La Guaira. En los próximos capítulos se desarrolla un análisis de estos cuatro puntos sobre los que se construye esta supuesta continuidad de la figura de Rodríguez como pensador revolucionario, antimonárquico y republicano. El objetivo es indagar viabilidad de estas supuestas afirmaciones relativas a Rodríguez. Para ello se trabaja en torno de los cuatro supuestos a partir de los cuales se construye esta supuesta unidad del pensamiento de Rodríguez. En el próximo capítulo se aborda la cuestión de las influencias intelectuales de Rodríguez, su relación pedagógica con Bolívar, su participación política y su primer escrito producido en 1794.

La mayoría de los textos citados sostienen que Rodríguez durante su juventud es un lector de autores prohibidos. Entre las supuestas lecturas de Rodríguez entre 1793 y 1797 se mencionan Rousseau, Voltaire y los enciclopedistas franceses. En este punto los estudios consultados asumen dos posiciones. Por un lado están aquellos que sostienen que Rodríguez efectivamente lee a estos autores. Mancini (1912), Lozano y Lozano (1914), André (1924) junto con Rumazo González (1976) se encuentran entre aquellos cuyos trabajos más influencia ejercen sobre el resto de los que componen este primer conjunto de textos[39].

Por otro lado están aquellos trabajos que adoptan una postura más cauta. Si bien, ninguno de ellos afirma la lectura de un autor en particular, todos ellos coinciden que en función del ambiente sociocultural de Caracas de fines del siglo XVIII es altamente probable que Rodríguez lea a estos autores. Los textos de Rojas (2008), López Palma (1989) y Castellanos (2007), constituyen los más relevantes de este segundo grupo de trabajos que, si bien no hacen afirmaciones explícitas sobre las lecturas de Rodríguez, las suponen.

Luego de ello se analiza el problema de la relación pedagógica entre Rodríguez y Bolívar. Desde los primeros años del siglo XX, se difunde la idea según la cual Rodríguez habría educado a Bolívar de acuerdo con los principios establecidos por Rousseau en el *Emilio*. Así nace la famosa "tesis del *Emilio*". De acuerdo con aquellos que sostienen la veracidad de esta idea, Rodríguez, en función de sus ideas político filosóficas, prepara al joven Bolívar para su actividad política futura. Para autores, como Mancini, Cova, y Rumazo González, Rodríguez es quien planta la semilla de la libertad en Bolívar cuyo fruto germina más de 10 años después. Para todos ellos la emancipación americana tiene su génesis en esta relación. El maestro ilustrado, antimonárquico y revolucionario forma a este niño para transformarse en el libertador de América. Apoyados en esta idea la gran mayoría de autores vislumbra una continuidad en el pensamiento político y filosófico del maestro. Para todos ellos Rodríguez habría sido un partidario de la emancipación desde su juventud hasta su madurez.

39 El resto de los autores de este período que hacen referencia a las influencias de Rodríguez se apoyan en los textos mencionados. De hecho en algunos casos se limitan a copiar párrafos enteros de los trabajos de Mancini y André. Tal es el caso de Cova (1947),

Luego se estudia la supuesta participación de Rodríguez en la conspiración de Gual y España. Muchos autores sostienen que el carácter revolucionario de Rodríguez queda suficientemente probado por su intervención en la conspiración llevada a cabo a fines del siglo XIII en la ciudad de la Guaira. En virtud del carácter revolucionario y republicano de dicha conspiración, los autores asumen la participación de Rodríguez. Para ellos el exilio de Rodríguez se debe al fracaso y desbaratamiento de esta conspiración. En función de esta participación los autores, asumen la existencia de una identidad en las ideas políticas de Rodríguez a lo largo de toda su vida. Por último se aborda el estudio específico del único texto conocido de Rodríguez previo a 1797. La mayoría de los autores consultados sostienen que las influencias y el carácter revolucionario de Rodríguez están presentes en este escrito. Para ellos es posible distinguir en el cuerpo del mismo, pasajes que dan cuenta de las lecturas e ideas políticas del autor. En este sentido, para muchos de ellos, *Reflexiones*, es un texto revolucionario, antimonárquico y subversivo de un autor igualmente revolucionario, antimonárquico y subversivo.

A lo largo del análisis de estos cuatro puntos se muestra que en ningún caso hay pruebas para afirmar que Rodríguez haya sido un pensador antimonárquico durante su juventud. Las afirmaciones relativas a la formación intelectual de Rodríguez, su relación pedagógica con Bolívar, su participación en la conspiración de Gual y España y el contenido de su primer escrito se apoyan sobre supuesto que adolecen de toda prueba documental. Al finalizar el análisis propuesto es posible observar la imposibilidad de continuar con la afirmación relativa a la unidad política del pensamiento de Rodríguez en virtud de su carácter revolucionario. A su vez se señala que tampoco existen pruebas para sostener que el pensamiento de Rodríguez sea novedoso y potente, al menos como la mayoría de los escritos consultados sostienen

El capítulo tres se dedica a discutir con los autores que plantean una continuidad en la producción escrita de Simón Rodríguez. Esta parte está dedicada a evaluar las dimensiones teórico-filosóficas de la obra de Rodríguez. Por medio del estudio de *Reflexiones*, se procura mostrar aquellas ideas y filósofos que pudieron influenciar la escritura de las mismas. De la lectura del texto es posible hacer dos afirmaciones. La primera de ellas se refiere al lineamiento político-filosófico del escrito. El contenido del informe presentado ante las autoridades de la ciudad no presenta ningún elemento subversivo del orden social y

político del imperio. No hay punto alguno que discuta la política de los borbones o plantee una reforma radical del orden social. El texto contiene muchas ideas educativas que circulan en la península desde la segunda mitad del siglo XVIII. La segunda de ellas intenta determinar en qué medida es posible sostener una continuidad teórica a lo largo de toda su producción escrita. Sobre la base de las lecturas de juventud se sostiene que hay una gran diferencia entre estas y sus textos de madurez. No sólo los conceptos que se trabajan son diferentes, sino también el sentido y radicalidad de los mismos varía a lo largo de sus escritos. Su concepción acerca de la educación del pueblo como así también la relación entre política y educación son completamente diferentes en su primer escrito respecto del resto de su producción futura. No sólo la radicalidad de sus posturas cambia con el correr del tiempo, sino también el contenido de los conceptos que utiliza es muy diferente. Así la educación de las castas subalternas que propone en *Reflexiones*, es muy diferente del concepto de educación popular de *Sociedades Americanas.* Mientras el primer concepto puede ser enmarcado dentro del pensamiento ilustrado español de la época, el segundo de ellos escapa a todo encorsetamiento teórico. Se trata de una creación original de Rodríguez[40]. No hay relación alguna entre uno y otro concepto. Bajo ningún punto de vista, uno puede ser considerado como una continuidad del otro. Las implicancias teóricas y políticas de cada uno de ellos son completamente diferentes entre sí. La educación de pardos y morenos que propone en *Reflexiones* es planteada en el interior de una propuesta filosófica y política que se propone hacer más eficiente la sociedad, sin cuestionar las estructuras sociales y políticas. Como se intenta mostrar en los próximos capítulos la educación del pueblo implícita en su primer escrito es el reflejo del pensamiento ilustrado español[41]. De acuerdo con ellos la reactivación de la economía del imperio tiene sus bases en la educación de las grandes masas de ociosos que habitan el imperio[42]. Político, intelectuales y funcionarios españoles ven en la educación el medio para formar la mano de obra necesaria para el desarrollo económico del imperio[43]. Para todos ellos, la educación del

40 El presente trabajo monográfico se propone fundamentalmente mostrar que dicho concepto es una conceptualización radical y novedosa cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse.

41 Fundamentalmente nos referimos al pensamiento de Campomanes, Rubio y Anduaga entre otros.

42 Los análisis de Ward (1770) y Campomanes (1774), van en esta dirección

43 Para este punto en particular ver, Varela- Uría (1990), Bianchi (1991) Sánchez Blanco (2007)

pueblo contribuiría a la constitución de una sociedad ordenada, eficiente, leal y respetuosa de la religión y la autoridad real.[44]

A diferencia de esta postura el concepto de educación popular que Rodríguez propone en *Sociedades Americanas,* supone una transformación radical de la sociedad. Él es el nombre de la afirmación y despliegue de un principio igualitario inédito en la sociedad latinoamericana del siglo XIX. Este concepto se encuentra en la base de un programa político de cambio y transformación de la sociedad en su conjunto. De hecho muchos autores plantean la relación directa entre este concepto y el de ciudadanía implícita en la Constitución boliviana de 1826. Para autores como Hernández (2002) y Guanchéz de Méndez (2007), el concepto de educación popular implícito en el proyecto educativo de Rodríguez puede ser considerado como una condición de posibilidad de la ciudadanía republicana en la naciente Bolivia[45]. Según ellas el proyecto de Rodríguez formaría la ciudadanía letrada que propone la Constitución del 26.

La educación del pueblo, no es lo único que muda en el pensamiento de Rodríguez. También pensamos que sus lecturas son muy distintas entre un período y otro. Entre 1794 y 1828[46], no solo pasan treinta y cuatro años, sino que durante ese tiempo Rodríguez vive en Jamaica, Estados Unidos y gran parte de Europa, es viable pensar que el ambiente intelectual que puede frecuentar es mucho más amplio del que está habituado en su Caracas natal durante su juventud. De esta manera sus lecturas pueden variar mucho entre un período y otro. A su vez, estas se ven reflejadas en sus escritos entre un período y otro. Por ejemplo, en los textos de madurez Rodríguez sí hace referencia a Rousseau[47], como a otras

44 Si prestamos atención al texto de *Las Reflexiones,* cuando propone la educación de las castas, lo hace apelando a las mismas razones que acabamos de mencionar. Según su punto de vista brindar educación a estos sectores mejora su función dentro de la sociedad sin alterar la escala social imperante durante la colonia.

45 Esta misma postura es compartida en cierta medida por Ciriza y Fernández (1998), Rawiczs (2003), Rozitchner (2012), Calzadilla y Pulgar Machado (2006)

46 Estas fechas refieren a las ediciones de su primer escrito y su segunda publicación conocida.

47 En función de estas referencias Jorge (2000) sostiene que Rousseau fue el autor favorito de Rodríguez en su etapa de madurez. De acuerdo con su punto de vista, Rodríguez cita a Rousseau a lo largo de su obra madurez cinco veces (113). Apoyado en este trabajo, Briggs (2010) afirma que Rousseau es la fuente favorita de Rousseau. Sobre este punto en particular ver Briggs (2010: 107-118).

corrientes de pensamiento que están ausentes en su primer escrito[48]. Sus lecturas e influencias intelectuales mudan de un período a otro y esta mudanza tiene efectos sobre sus producciones teórica y su participación política[49]

En función de lo escrito sostenemos que, el pensamiento de Rodríguez no pudo permanecer inalterable a lo largo del tiempo, ni que las posibles variaciones puedan ser comprendías en el interior de una unidad homogénea. Es necesario plantear una división en la producción escrita de Rodríguez en virtud de un criterio cronológico. Por ello se propone una división de la obra de Rodríguez en un pensamiento de juventud y otro de madurez.

Es importante aclarar que el análisis que se realiza no debe ser considerado como una mera coquetería erudita. Mostrar la inexistencia de una continuidad significativa en el pensamiento de Rodríguez constituye un paso fundamental para probar la necesidad de una división de la obra de Rodríguez. Esta división, facilitará y ordenará el abordaje de sus textos, en la medida que pretende establecer un criterio cronológico demarcatorio de la producción a tener en cuenta al momento de realizar una afirmación sobre la misma. La presencia de la misma no sólo ordena y facilita el estudio sobre Rodríguez, sino que permite evitar muchos de los errores que aquí se mencionan. De esta manera, al finalizar el análisis sobre los trabajos que plantean una continuidad en la vida y los textos de Rodríguez, se propone la necesidad de la división de la obra de Rodríguez en escritos de juventud y madurez.

48 Ciriza y Fernández (1998) y Rawiczs (2003) hacen referencia a la presencia del aparato discursivo del socialismo utópico en los escritos de madurez de Rodríguez.

49 Este punto es sumamente interesante en la biografía de Rodríguez. Más allá de lo que los distintos autores han señalado respecto de la participación política de Rodríguez durante su juventud, los documentos muestran que sólo en su madurez, participa activamente de la política americana. Al respecto Jáuregui Olazábal (2000) que hay más interrogantes que certezas a la hora de tomar una posición en relación a las actividades políticas de Rodríguez durante sus primeros años de juventud. De acuerdo con su punto de vista si Rodríguez fue un revolucionario activo durante su juventud habría que explicar por qué jamás vuelve a conspirar contra España durante su exilio, como lo hicieron Bello y otros latinoamericanos. Tampoco realiza ningún tipo de proclama no actividad en favor de la independencia de América durante los años que permanece en Europa (Jáuregui Olazábal, 2000: 46)

Capítulo 2

La unidad de pensamiento en la vida y la obra de Rodríguez: estudio de su dimensión práctica

Hasta aquí se presentan las diversas posturas en relación a la unidad del pensamiento de Rodríguez. De acuerdo con lo visto hasta el momento toda la tradición académica plantea la existencia de una continuidad en el pensamiento de Rodríguez. Dicha continuidad puede ser reducida a dos aspectos: uno práctico y otro teórico. De acuerdo con ellos es posible observar una coherencia en la vida y la obra de Rodríguez relativa a sus ideas políticas y sus construcciones conceptuales. Para todos los autores trabajados es posible afirmar que las ideas políticas de Rodríguez son las mismas a lo largo de su vida, al igual que sus construcciones teóricas. En virtud de esta continuidad se afirma que Rodríguez es desde su juventud un republicano convencido que empeña su vida en favor de la causa emancipatoria americana. Esta afirmación del compromiso revolucionario se apoya fundamentalmente en cuatro puntos. Estos son: sus influencias intelectuales, la relación pedagógica con Bolívar, su participación en el complot de la Guaira y el su primer escrito. Toda la tradición académica acuerda en el hecho que, dadas sus lecturas de autores prohibidos durante juventud, su actividad conspirativa contra las autoridades españolas, la supuesta metodología aplicada en la educación de Bolivar y, fundamentalmente, los contenidos de sus *Reflexiones* es posible afirmar que Rodríguez es republicano e independentista desde su juventud hasta su muerte.

Esta forma de concebir el pensamiento y la biografía del maestro nace a fines del siglo XIX y se difunde ampliamente durante el siglo XX. Con excepción de los trabajos de Ruiz (1990), Jáuregui Olazábal (2000), Lasheras (2004) y Kohan (2014) el resto de los textos coinciden en esta posición Para todos ellos Simón Rodríguez es un pensador original, republicano que desde su juventud compromete su vida y su pensamiento con la causa emancipatoria.

Este capítulo se propone discutir esa interpretación tradicional en su dimensión práctica. Es decir, interesa saber en qué medida es posible decir que Rodríguez es durante su juventud, republicano y revolucionario. Para ello se indagan los tres puntos sobre los cuales la

tradición se basa para sostener dicha interpretación. En primer lugar se trabaja el tema de sus influencias intelectuales. A lo largo de esta sección se intenta ver en qué medida es posible afirmar que Rodríguez es un lector de autores prohibidos. Aquí interesa indagar las posibilidades de lectura de Rousseau y Voltaire fundamentalmente. En otras palabras se quiere saber si, en virtud de los datos con los que se cuenta es posible decir que Rodríguez está en condiciones de leer a estos autores para fines del siglo XVIII.

En segundo lugar se analiza, a partir de la base documental existente, la supuesta relación pedagógica entre Rodríguez y Bolívar. Gran parte de la tradición académica adhiere a la "tesis del *Emilio*". De acuerdo con ella, Rodríguez habría educado a Bolívar sobre la base del *Emilio.* En función de esta supuesta educación, se sostiene que Rodríguez prepara desde pequeño a Bolívar para convertirse en el Libertador de América[50].

50 "La tesis del *Emilio*", es tal vez uno de los puntos sobre los cuáles más se ha escrito y menos se ha discutido. Como hemos presentado en el capítulo anterior desde fines de siglo XIX la figura de Simón Rodríguez adquirió relevancia, principalmente en torno a los estudios dedicados a la vida y obra de uno de sus tantos alumnos, Simón Bolívar. A lo largo del siglo XX historiadores como, Lozano y Lozano (1914), Mancini (1914), André (1924), Frank (1956) y Vayssière (2008) presentaron a Rodríguez como maestro incansable, campeón de la educación popular, dromómano, científico, sabio y filósofo imbuido por la obra pedagógica de Juan Jacobo Rousseau. Algunos autores han considerado tan evidente la influencia del autor del *Emilio* sobre Rodríguez que no han dudado en llamarlo "Rousseau Tropical" (André, 1924: 19) y "caricatura de Juan Jacobo" (Mancini, 1914: 116). Sobre la base de esta identificación entre Rodríguez y Rousseau, se dio por sentado que la educación del Libertador Simón Bolívar, a lo largo de su infancia, se llevó a cabo bajo los preceptos del *Emilio*. Así, nació la conocida "tesis del *Emilio*", tan pocas veces discutidas, como muchos otros aspectos relacionados al período de formación de Simón Rodríguez. La "tesis del *Emilio*" es una afirmación compuesta de dos partes que ha sido prácticamente aceptada como verdadera sin ser sometida a verificación por la mayoría de las personas dedicadas al estudio del pensamiento de Simón Rodríguez. La primera parte de la tesis considera a Simón Rodríguez como un preceptor provisto de todas las cualidades propias de un nuevo Rousseau: filósofo, librepensador y revolucionario. Amplio conocedor y adepto a las corrientes de pensamiento "ilustradas", es presentado como un fervoroso enemigo del despotismo español. La segunda parte de la tesis centra su atención en la relación pedagógica entre Simón Rodríguez y el pequeño Simón Bolívar tras la muerte de sus padres. Según aquellos que apoyan esta tesis, Simón Rodríguez habría sido empleado por Feliciano Palacios, abuelo materno de Simón Bolívar, como tutor del joven. Una vez en su puesto, Rodríguez habría desarrollado toda su tarea pedagógica inspirándose en el libro *Emilio.* Respecto a la primera parte de la "tesis" es posible, según nuestro punto de vista, establecer una diferenciación entre aquellos que: a) consideran a Rodríguez como una mera copia de Rousseau, b) Los que consideran que el pensamiento de juventud de Rodríguez fue muy influenciado por el pensamiento de Rousseau, principalmente por el *Emilio* y c) Los que sostienen que Rousseau formó parte de un vasto grupo de pensadores que fueron ampliamente leídos por Rodríguez durante sus primeros años. Dentro del primer grupo podemos incluir a autores como Cova (1954), Mancini (1914), André (1924), Blanco Fombona (1954), Latcham (1954), Gil Fortoul (1954) y Picón Salas (1954). Según estos autores Rodríguez fue influenciado principalmente por Rousseau, durante sus primeros años de formación, al punto de establecer una identificación singular con el autor del *Emilio*. La analogía que se pretende establecer entre Rodríguez y Rousseau es tan masiva e intensa que, Cova no duda en establecer un paralelo entre las vidas de Rodríguez y de Rousseau (1954: 73-74). En esta misma línea J. Mancini observa que las ideas subversivas, los sentimentalismos, el énfasis declamatorio y magnánimo del estilo de Rousseau, junto con una serie de disposiciones particulares, hicieron de Simón Rodríguez una especie de "caricatura de Juan Jacobo" (1914: 16 - 19). A su vez, André lo describe como un "Rousseau tropical" (1924: 19-20) que regresa de Europa fanático del *Contrato Social*, del *Emilio* y partidario de ideas políticas revolucionarias. Rufino Blanco Fombona coincide con los autores nombrados al decir que Simón Rodríguez es un "fanático de Juan Jacobo Rousseau"

Finalmente, se explora la supuesta relación de Rodríguez con el complot de la Guaira. La inmensa mayoría de los trabajos consultados sostienen explícitamente la participación de Rodríguez. Apoyados sólo en las palabras de Rodríguez, recogidas por O'Leary (Lozano y Lozano, 1914: 47), dan por cierta la adhesión y participación del maestro en la conspiración. De acuerdo con ello, los estudios suelen relacionar, sin ningún tipo de documentación que lo acredite, la partida de Rodríguez de Venezuela con el fracaso del complot. El objetivo de esta sección es establecer si el maestro tuvo algún tipo de participación en este levantamiento. Para ello se indagan los documentos conservados sobre la conspiración y se intenta establecer si existe en ellos algún indicio que permita dudar de la participación del maestro.

Al finalizar este capítulo se analizan los distintos argumentos que las interpretaciones tradicionales sobre la vida y obra del maestro brindan en favor de la unidad política de su pensamiento. A partir del mismo, es posible tener una serie de elementos que permitan

(1954: 55) y es un convencido propagandista de las ideas de la Revolución Francesa. Ricardo A. Latcham comparte la postura de Gil Fortoul (1954: 108- 112), al escribir que Rodríguez escandalizó a la sociedad de su época con sus experimentos docentes. También concuerda con los demás autores al llamar a Rodríguez "imitador de Rousseau" (Latchman, 1954: 132). Mariano Picón Salas denomina a Rodríguez como una "especie de Rousseau americano" (1954: 205) en función del instinto nómada y la genialidad compartida por ambos filósofos. Picón Salas, de la misma manera que André, Blanco Fombona y Gil Fortoul señala que, tomando en cuenta el tiempo y el ambiente en el que vivió, Simón Rodríguez fue el pensador más americano y revolucionario de su época. Dentro del segundo grupo ubicamos a Cornelio Hispano (1922), José Luis Busaniche (1960), Liévano Aguirre (1954), Emil Ludwig (1947) y Alfonso Rumazo González (1976). Para estas personas el pensamiento de Simón Rodríguez fue influenciado exclusivamente por la obra de Rousseau, fundamentalmente por el *Emilio,* durante la época que fue maestro de Bolívar. Cornelio Hispano (1922.) y José Luis Busaniche (1960), en sus respectivos trabajos afirman explícitamente que Rodríguez seguía al pie de la letra lo que Rousseau escribió en *Emilio* para la educación de su joven discípulo. En la misma tendencia se encuentran Indalecio Liévano Aguirre (1954) y Emil Ludwig (1947) al decir que, en la lectura de las páginas del *Emilio,* Rodríguez encontró el desafío de librar a los hombres de una mala educación. De acuerdo con el resto de los autores de este grupo, Alfonso Rumazo González, señala que durante su juventud Rodríguez fue exclusivamente influenciado por Juan Jacobo Rousseau. Según sus propias palabras se puede afirmar que "examinando escrupulosamente a Rodríguez, no se halla en él otro influjo inicial, de juventud, que el de Rousseau, y sólo en materia de pedagógica" (Rumazo González, 1976: 28). Un breve cotejo de las *Reflexiones* (Rodríguez, 1999) con el *Emilio,* afirma Rumazo González, es suficiente para determinar cuan hondo caló el pensamiento pedagógico de Rousseau en el joven Rodríguez. Finalmente, en el tercer grupo colocamos a Eloy González (1954), Mercedes Álvarez Freites (1966), Armando Rojas (1954) y Vicente Terán (1954). Para este último grupo, la formación de juventud de Rodríguez se llevó a cabo a través de la lectura y estudio de una serie muy variada de autores. Entre los cuales figura Rousseau. Eloy G. González (1954) observa que Rodríguez fue tal vez el hombre que más conocía para su medio y época a Spinoza, Hobbes, Rousseau y los Enciclopedistas. En el mismo sentido, Mercedes Álvarez Freites (1966) sostiene que, aunque no existe documentación que nos diga cuáles fueron exactamente las influencias intelectuales de Simón Rodríguez, es altamente probable que haya leído a un grupo importante de pensadores ilustrados, entre los cuales menciona a Rousseau y los reformistas españoles. Armando Rojas (1954) y Vicente Terán (1954) no dudan en destacar la genialidad de Rodríguez y su fuerte ligazón intelectual con los filósofos Enciclopedistas, dentro de los cuales destacan a Rousseau. Para mayor profundidad ver Durán (2011).

saber en qué medida la interpretación hegemónica sobre la unidad del pensamiento político de Rodríguez puede sostenerse hoy en día.

Las posibles lecturas de Juventud de Simón Rodríguez

El conjunto de autores que afirma la lectura de los autores prohibidos por parte de Rodríguez son producidos fundamentalmente durante la primera mitad del siglo XX. Autores como Mancini (1912), Lozano y Lozano (1914) y André (1924) afirman explícitamente que la formación de Simón Rodríguez durante sus años de juventud se basa en las lecturas casi excluyentes de Rousseau y Voltaire. Estos autores con sus escritos, contribuyen a difundir a lo largo de todo el siglo XX una imagen de Rodríguez como precursor y padre de la independencia latinoamericana. De acuerdo con los estudios mencionados, Rodríguez habría sido un crítico feroz del orden establecido. Sus lecturas, sostienen, muestran sus intereses e ideas políticas de una forma muy clara contra la monarquía española. Para estos autores, Rodríguez es un republicano convencido. *El maestro del libertador* (Lozano y Lozano, 1914), es tal vez uno de los primeros textos dedicados exclusivamente a la figura de Simón Rodríguez[51]. En él Lozano y Lozano, retoma muchas de las afirmaciones de aquellos que lo preceden en el estudio de Rodríguez. Sin ninguna prueba que lo sustente, sostiene que desde muy joven, se interesa en lecturas que lo influencian para escribir en proyecto educativo con el fin de formar un pueblo republicano. Así escribe "engolfado en la lectura de Spinoza, Hobbes, Holbach, Rousseau y los Enciclopedistas- sobre todo Rousseau- y revolucionado su intelecto, desde muy joven concibió un plan de "educación popular libre", con el cual se proponía preparar al pueblo para la República en corto tiempo" (1914: 34). Según su punto de vista, el sistema colonial, "…pesaba sobre él como fiero dogal" (35) y atenta contra su idea de una "democracia modelo, fraternal de todos para todos" (ibídem). Estas ideas, afirma Lozano y Lozano, se aplican a un proyecto educativo que con el correr del tiempo resulta a las autoridades

51 Los textos de Mancini (1912) y André (1924) son textos dedicados a la figura de Bolívar que ejercieron gran influencia en los escritos posteriores dedicados a la vida y Obra de Rodríguez.

subversivo y peligroso (46). Debido a ello y a su supuesta participación en actividades insurreccionales, tiene que suspender su práctica docente y abandonar Caracas (ibídem).

Respecto del vínculo pedagógico con Bolívar, traza un paralelo con Aristóteles y Alejandro. El paralelismo entre las cuatro figuras consiste simplemente en que ambos maestros son filósofos y mentores de grandes hombres de la historia. (39-40). Para Lozano y Lozano de la misma manera que Aristóteles forma a uno de los conquistadores más grandes de la historia, Rodríguez con sus enseñanzas concibe al Libertador de América. Sobre la forma en la que lo educa y el texto en el que se inspira para hacerlo copia textualmente párrafos enteros del trabajo de Mancini (1912).

El texto de Mancini (1912) antecede al de Lozano y Lozano (1914) en dos años. Si bien es un trabajo biográfico sobre Bolívar dedica una serie de páginas a la figura de Rodríguez, en tanto "maestro del Libertador". En ellas destaca las mismas ideas políticas y lecturas señaladas por Lozano y Lozano. En relación al magisterio de Bolívar, agrega una serie de datos de muy dudosa confirmación. De acuerdo con su parecer, Rodríguez inspirado en el pensamiento de Rousseau idea un plan de educación para Bolívar que sigue al pie de la letra el *Emilio.*

De esta manera afirma, sin prueba alguna, que Rodríguez se "dedicó, pues, al "difícil estudio de no enseñar nada" a su discípulo" (44). Apoyado más en su propia lectura del *Emilio,* que en datos comprobables, Mancini, describe caminatas en el campo y ejercicios corporales, que hacen de Bolívar "un caminador infatigable, el jinete maestro, el nadador intrépido, que ninguno de sus compañeros de armas pudo sobrepasar más tarde" (119). Respecto de las actividades políticas de Rodríguez, Mancini lo vincula directamente con el complot de Gual y España. Sin mencionar ningún tipo de referencia en la que se apoya para ello, sostiene "desde hacía algún tiempo, Rodríguez, se ausentaba con frecuencia de la casa de los Bolívar, acudiendo casi a diario, a misteriosas citas" (ibídem). Debido a ello, sostiene que es detenido por el capitán general Diego Carbonell, junto con un centenar de personas y puesto en libertad por falta de pruebas (121).

Por su parte Marius André (1924), dedica cuatro capítulos de su biografía de Bolívar a Simón Rodríguez. A lo largo de los mismos se hace eco de las ideas de Mancini (1912) y de Lozano y Lozano (1914). Para André (1924), Rodríguez es un revolucionario y un lector

fervoroso de Rousseau. Según su punto de vista tras su regreso de un viaje por Europa[52], "Rodríguez volvió ebrio de idealismo revolucionarios y fanático por el *Contrato social* y del *Emilio*" (19)[53]. De acuerdo con esto, Rodríguez sería revolucionario y antimonárquico desde muy joven.

El trabajo de André ubica temporalmente el inicio del Rodríguez republicano. Si se tiene en cuenta que Rodríguez nació en 1769[54] y al llegar de este viaje cuenta con quince años, entonces podría decirse que el inicio de sus ideas políticas data de 1784. Ahora bien, por esta fecha, más precisamente en los años de 1791 y 1792, recibe el título de maestro de primeras letras e ingresa a trabajar como amanuense en la casa de los Bolívar (1999: 22; 30). Estas fechas le permiten fijar, al menos tres supuestos. El primero de ellos es que Rodríguez es maestro de Bolívar en la casa paterna del niño. La idea de Rodríguez tutor dedicado exclusivamente a la educación del niño Bolívar, se expande a lo largo de la historia en la mayoría de los trabajos académicos dedicados al tema[55]. En segundo lugar, supone que esa educación se desarrolla tal como se expone en *Emilio.* De allí que extraiga citas enteras del libro de Rousseau para describir la educación de Bolívar. Por último, en base a los datos que supone, infiere que su labor como maestro y el texto de *Reflexiones*, presentado en 1794, se encuentra muy influenciado por el pensamiento rousseauniano.

El libro de André (1924) no agrega ningún dato nuevo con excepción de la posible fecha en la que Rodríguez puede ser considerado un lector de Rousseau. Como se ha escrito esta fecha es utilizada para justificar sus acciones y pensamientos futuros.

Los tres trabajos pueden ser considerados como una unidad en relación a este tema. Mancini (1912), Lozano y Lozano (1914) y André (1924) afirman lo mismo. Para ellos

52 La hipótesis de un viaje a Europa durante su juventud es compartida por autores Blanco Fombona (1942), Terán (1946), Cova (1947), Orrero Lugo (1954), y Castellanos (2007) entre otros. Dicho, viaje es adecuadamente desmentido por Rumazo González (1976: 25)

53 Sobre este viaje ver la nota n° 13 del presente capítulo.

54 El problema relativo al año de nacimiento de Rodríguez quedó resuelto a partir del acta de bautismo del maestro encontrada según Castellanos por Manuel Márquez en 1979 (2007:7)

55 Los únicos autores que negaron esta influencia y educación de Rodríguez sobre Bolívar fueron los textos de Mendoza (1954) y Monseñor Navarro (1971). Para estos autores es inadecuado sostener que Rodríguez haya ejercido una gran influencia sobre Bolívar durante su infancia. Para apoyar sus posturas recurren a los documentos existentes relativos a la custodia del menor Bolívar. Tras la muerte del abuelo de Bolívar

Rodríguez es un joven revolucionario, lector de Rousseau, Voltaire y del resto de los enciclopedista. En función de esta formación sostienen que fue maestro de Bolívar y su acción educativa sigue punto por punto al *Emilio.* El resultado de esta educación, según ellos, es formar al hombre que años después encabezaría los ejércitos independentistas. A su vez destacan que su tarea como maestro de primeras letras y el primer escrito de su autoría, deben ser leídos en función de su pensamiento revolucionario. Los tres trabajos presentan entonces a un Rodríguez, revolucionario, maestro de Bolívar y comprometido en levantamientos contra la autoridad real desde muy joven.

Esta interpretación, cobra fuerza con el correr de los años y es aceptada casi sin discusión alguna[56]. La mayoría de los trabajos que ven la luz durante todo el siglo XX suelen asumir la idea planteada por estos tres trabajos pioneros. Tal es el caso de los textos de Gil Fortoul (1954), González (1954), Latchman (1954), Picón Salas (1954), Romero Luengo (1956), Frank (1956) Busaniche (1960) Álvarez Freites (1966), Rumazo González (1976), Puiggrós (2004), Argumedo (2006), Lynch (2006), Morales Gil (2006), Castellanos (2007), Vayssière (2008) y Rojas (2008) entre otros. De acuerdo con ellos, Rodríguez se forma intelectualmente a través de las lecturas de un grupo de autores entre los que se destaca Rousseau. En este sentido es probable decir que existe un conjunto ampliamente mayoritario de producciones, en las que se afirma sin discusión alguna que Rodríguez es un pensador republicano influenciado directamente por Rousseau.

Aquí interesa discutir esa visión de la vida y el pensamiento de juventud de Simón Rodríguez, ya que no hay motivos continuar con la misma. En primer lugar, los textos que componen este primer grupo, no aportan argumentos sólidos sobre las lecturas de Rousseau. Ninguno de los trabajos se apoya en ningún documento, prueba o dato biográfico que nos permita inferir que Rodríguez lee a Rousseau. Tampoco se indagan las posibilidades reales de su lectura. Ninguno se pregunta si había libros de Rousseau en América, en qué lengua estaban escritos esos libros, si efectivamente estaban en las bibliotecas latinoamericanas o si Rodríguez está en condiciones de leer esos libros en su lengua original. Todos los textos de este grupo, simplemente afirman de manera categórica la influencia de Rousseau sobre Rodríguez, en particular del *Emilio.*

56 Los únicos trabajos que hemos relevado en los que se pone en cuestión esta interpretación son los textos de Mendoza (1954), Ruiz (1990) y en cierta medida el trabajo de Lasheras (2004).

Las dos únicas pruebas que los autores aportan son un supuesto viaje a Europa y la confrontación entre el *Emilio* y *Reflexiones.* Respecto del supuesto viaje de Rodríguez a Europa antes de 1795, nadie aporta ningún tipo de prueba que lo confirme. De hecho el propio Rumazo González lo niega. Según su punto de vista, la idea de este primer viaje debe ser descartada. Para Rumazo González carece fundamento la suposición de este viaje a Europa planteada por André y continuada por otros. Muy adecuadamente, sostiene que no es posible continuar con la idea de una excursión a Europa a la edad de los catorce años. Ya que ninguno de los autores aporta prueba alguna que permita tan siquiera sospechar de la existencia de este viaje[57].

Respecto de la confrontación entre el *Emilio* y *Reflexiones* podemos decir que el único que realiza esta tarea es Rumazo González (1976). Dicho intento debe ser valorado en función de su honestidad intelectual. Sin embargo, un estudio cuidadoso, permite observar, que el autor no logra su objetivo. A lo largo de las mismas, fuerza los textos, confunde conceptos y asume como similitudes compartidas por un conjunto amplio de pensadores de un período determinado de la historia, como indicios de una relación particular y especifica de influencia de un autor sobre otro[58].

De acuerdo con la lectura que proponemos, no sólo no hay elementos suficientes para sostener, como la hace este grupo de autores, que Rodríguez es un rousseauniano cabal, sino que no hay ningún tipo de elemento que nos permita sospechar de la veracidad de dicha afirmación. Queda por resolver la cuestión de si, al menos, puede leerlo durante su juventud. En función de la situación social e intelectual de Caracas es muy probable que Rodríguez lea a Rousseau. De la gran cantidad de libros que llegan a América, vienen de contrabando numerosas obras prohibidas por la inquisición. Estos libros son adquiridos y leídos por una selecta minoría ilustrada con intereses políticos y sociales propios. En función de ello es probable que Rodríguez se encontrara dentro de esta elite intelectual

57 El caso más paradigmático es el texto de Castellanos (2007) Este autor realiza una descripción del viaje y las actividades de Rodríguez. De acuerdo con esta descripción el maestro realizaba actividades conspirativas y de espionajes. Es importante decir que el autor no aporta prueba alguna que confirme o apoye mínimamente alguna de estas afirmaciones

58 El próximo capítulo dedicaremos un apartado al estudio detallado de esta confrontación. En la nota al pie n° 27 realiza una comparación entre el texto de las *Reflexiones* y el *Emilio,* con el fin de mostrar las influencias de un texto sobre el otro (Rumazo González, 1976:30-31).

hispanoamericana que a fines del siglo XVIII leía con avidez los nuevos textos producidos en el viejo continente. Sin embargo, antes de concluir acerca de las posibilidades que Rodríguez tiene de acceder a estos textos es necesario determinar una serie de cuestiones. La primera de ellas es establecer si estos libros forman parte de las bibliotecas caraqueñas. La segunda cuestión a saber es si efectivamente Rodríguez dada su condición social tiene la posibilidad de acceder a esos libros. Finalmente, si pueden probarse los puntos anteriores, quedaría por ver si Rodríguez se encuentra en condiciones de leer los libros y los autores mencionados en virtud de su formación académica, necesidades laborales y manejo del inglés, francés o italiano. Es necesario responder a estos tres interrogantes, antes de evaluar las probabilidades de lectura de autores como Rousseau y Voltaire, entre otros[59].

La presencia de Rousseau y Volatire en América

Respecto de la circulación de los libros prohibidos en América todos los autores coinciden en este punto. A pesar de las prohibiciones impuestas a ciertos textos, los libros penetran en los territorios del imperio con relativa fluidez desde mediados del siglo XV. Kamen (2011) sostiene al respecto que más allá de las diversas prohibiciones, impuestas por la Inquisición y el Estado, el imperio nunca queda completamente aislado respecto del resto de Europa en lo relativo a las novedades bibliográficas. Según su punto de vista más allá de las severas penas impuestas al contrabando, la importación y circulación de libros es un fenómeno común en España desde mediados del siglo VI (106 -107). A través del análisis de los fondos bibliográficos de las bibliotecas privadas de la época junto con las secciones de la Inquisición contenidas en el Archivo Nacional, Kamen concluye que los libros extranjeros entran regularmente a España desde mediados del siglo XVI (120). Al igual que en Francia e Italia, los controles sobre los libros y la censura son sistemáticamente eludidos y el comercio de libro continúa sin sufrir grandes trastornos (133).

59 Por cuestiones de espacio y a los límites materiales de esta investigación nos limitaremos al estudio de dos de ellos: Rousseau y Voltaire. Dentro de los distintos estudios dedicados a la vida y Obra de Rodríguez, se mencionan a Rousseau y Voltaire como aquellos que ejercieron mayor influencia en su pensamiento. Sobre este punto ver, entre otros, Lozano y Lozano (1914), Álvarez Freites (1966), Rumazo González (1975), Lasheras (2004) y Castellanos (2007)

Los libros llegan a América con frecuencia y cierta rapidez. Los títulos se encuentran entre los más variados y novedosos. Incluso muchos libros prohibidos llegan a manos de los lectores americanos[60]. En la ciudad de Caracas, lugar geográfico en el que Rodríguez pasa sus primeros años de juventud Ildefonso Leal (1979), sostiene que los libros llegan a con regularidad. En su extenso análisis de archivos, muestra la presencia de una gran cantidad de libros. Según su punto de vista en Caracas durante el siglo XVIII existe un público ávido de lecturas novedosas que espera la llegada de los barcos, los viajes personales o la presencia de algún conocido en el viejo continente para hacerse de los libros que veían la luz durante ese período (69).

La Compañía Guipuzcoana trae en sus naves numerosas cajas de libros para ser vendidos en la ciudad. Las bibliotecas particulares se nutren de estos libros que llegan desde las casas editoriales de España y de las ciudades más importantes de Europa. Su estudio de las bibliotecas privadas de los personajes más destacados de la Venezuela colonial, le permite

60 En el caso de las colonias americanas sucedía una situación muy similar a la de la península. Manrique Figueroa (2008), sostiene apoyado en el trabajo clásico de Fernández de Castillo (1982) que, el comercio de libros en las diversas zonas de la colonia tenía un carácter verdaderamente internacional. Según su punto de vista los libros que llegaban a América provenían no solo de las principales ciudades de editoriales de España (Madrid, Salamanca, Valencia, Sevilla), sino también de diversas casa editoriales residentes en París, Lyon, Amberes, Venecia y Bruselas (190). Esta misma postura es apoyada por autores como, Leal (1979), Magallanes (1990) Rípodas Ardanaz (1999), Palmiste (2005), Fernández Armesto (2005), Rueda Ramírez (2007) Sosa (2008) y Parada (2012). Para todos ellos el comercio libresco en América se desarrollaba con gran intensidad y regularidad a pesar de los controles y censuras que imperaban durante la época. Las diversas flotas que tocaban los puertos habilitados por la corona traían en sus bodegas numerosos cajones con libros. La mayoría de estos libros quedaban en las ciudades principales, sin embargo muchos de ellos eran enviados por tierra a diferentes ciudades. En esta misma dirección Pedro Rueda Ramírez (2010) sostiene que la creciente difusión del libro a través de la imprenta repercutió en la expansión del mercado del libro. En el caso particular de América esta situación se dio de tal manera que, según su punto de vista, los libros llegaban a cualquier lugar al que llegara una mercancía (113). Los libreros europeos, de la misma manera que los comerciantes en general, tuvieron una participación destacada en todas las actividades relacionadas con el abastecimiento del mercado americano de libro. De hecho, observa que las librerías más importantes de Europa enviaban de manera constante cajas con libros para ser vendidas en el mercado americano (115). El tráfico atlántico de libros era gestionado fundamentalmente por las librerías españolas. A través de la Carrera de Indias gran parte de lo producido en Europa era enviado a América con celeridad. Las novedades editoriales llegaban con frecuencia y rapidez dada la expansión del mercado americano. Debido a ellos, observa Rueda Ramírez, los editores en la edición de algunas obras en particular tenían en cuenta este segmento del mercado en la cantidad final de impresos a realizar (122). El negocio del libro se presentó tan lucrativo que las casas editoriales más importantes de Europa tomaron parte del tráfico atlántico. Los libros franceses, italianos, ingleses y alemanes llegaban por diversos puertos a España y de allí eran enviados a Sevilla o Cádiz para ser embarcados en la Carrera de Indias (128). En ciertos casos particulares, sostiene el autor, las casas editoriales inglesas intervenían directamente en la negociación con el territorio americano.

afirmar la presencia de una gran variedad de libros y temas. Entre los títulos relevados se encuentran muchas obras prohibidas por el Estado y la Inquisición. Autores como Rousseau, Raynal (39), Voltaire, Montesquieu, Campomanes, Feijoo, el padre Isla (80), Uztariz (81) y Malbrance (85), son frecuentes en la bibliotecas de la ciudad. Muchas de ellas son propiedad de hombres de la iglesia y juristas acomodados socialmente. Dignas de consideración, observa, son las bibliotecas de los obispos Manuel Machado y Luna (83), Manuel Cándido de Torrijos (64) y González de Acuña (63). Todas ellas cuentan con una cantidad considerable de volúmenes, entre los que figuran las obras más significativas de la época.

Como puede observarse los libros llegan a las colonias que España tiene en América. Del análisis de las bibliotecas privadas se sigue que no sólo llegan los libros autorizados, sino también los prohibidos. En este sentido podemos decir que muchos de los libros que los historiadores dan por sentado que Rodríguez lee, están en las bibliotecas americanas. Sin embargo de ello no se infiere que los haya leído. Para sostener dicha afirmación es necesario establecer si Rodríguez está en condiciones de acceder materialmente a los libros. Los libros son mercancías de un alto valor simbólico y material difíciles de conseguir con el sueldo de un amanuense o de un simple maestro de escuela. Rípodas Ardanaz (1999), sostiene que la comunidad de lectores en la América colonial está constituida fundamentalmente por hombres de la iglesia, juristas, profesionales universitarios, burócratas, militares y en menor medida dependientes de comercio y artesanos (248). En el caso de los juristas y los eclesiásticos las bibliotecas son un reflejo de su status social e intelectual. La mayoría de ellos se ven obligados a tener bibliotecas regulares por respeto a su dignidad y para no ser considerados personas incultas (483). El valor de los libros, sostiene la autora queda reflejado en el análisis de los testamentos de la época. En estos documentos, no sólo figuran instrucciones precisas para devolver o exigir la restitución de algún volumen a su biblioteca origina, sino también detalles en relación a su herencia (1999: 255).

Ildefonso Leal (1979) coincide con la interpretación de la mayoría de los trabajos relacionados al mundo de las bibliotecas y los lectores en América colonial. Respecto del valor social y económico de los libros en Venezuela, acuerda con el resto de la tradición en señalar la estima que los propietarios tienen respecto de sus textos. Al igual que Rípodas

Ardanaz (1999) sostiene que los testamentos son el medio adecuado para indagar cuestiones relativas a su valor simbólico y material (1979:17). Respecto de su valor material observa que, más allá del elevado costo de los mismos, frecuentemente podían ser utilizados como medios de pago. En el caso particular de Caracas, destaca que los libros servían para pagar la misa por un difunto (16). En base a su estudio de las bibliotecas venezolanas del siglo XVIII, sostiene que las más nutridas eran de los hombres de la iglesia y de personajes de alta relevancia social. La hipótesis que maneja el autor en relación a las posibles causas de este hecho se vincula con el patrimonio y la función social de los mismos. Según su punto de vista, estos hombres, sostiene, poseen la gran mayoría de los libros, puesto que son quienes pueden costear, los envíos o comprarlos en subastas producidas tras la muerte de sus antiguos dueños. A su vez, son quienes en calidad de sus funciones están habilitados para solicitar las licencias correspondientes para la lectura de las obras prohibidas (139 -140)[61].

En virtud de los textos analizados es posible decir que, en América colonial las bibliotecas más importantes pertenecen a personas de la alta sociedad. Dado el alto valor económico de los libros y las trabas que pesan sobre ciertas obras, hacen casi imposible que muchas de estas sean adquiridas por personas de bajos recursos. Sin embargo de ello no debe seguirse que los sectores menos acomodados no puedan acceder a la lectura de estas obras. Leal (1979), Rípodas Ardanaz (1989) y Fernández Armesto (2005), entre otros sostienen que durante la colonia son comunes los préstamos de libros entre particulares. En el caso de Venezuela, Leal (1979), destaca la actitud de ciertos catedráticos que invitan a sus alumnos a estudiar en sus bibliotecas particulares. Tal es el caso de Baltazar Reyes Marrero quien suele permitir a sus estudiantes trabajar con el material de su biblioteca. A su vez, Leal, muestra que los préstamos no sólo se realizan entre personas del mismo sector social (134). Personas de las castas logran una sólida formación gracias a los libros que obtienen por medio del préstamo. Los pardos Juan bautista Olivares, Antonio Carrillo y Narciso del Valle, son algunos de los que lograron una educación gracias a la lectura de libros prestados (1979: 140).

61 Los libros antes de ser prohibidos debían ser leídos y estudiados, precisamente para determinar y explicitar los motivos por los cuales dicho texto debía ser expurgado o prohibido. Por este motivo es muy frecuente que numerosas obras que figuraban en el Index estuviesen en las bibliotecas de estos hombres.

Hasta el momento solo es posible decir que, los libros llegan a América y su circulación no está limitada al origen social y económico de las personas. Personas de baja extracción acceden a la lectura de los textos gracias a los préstamos de bibliotecas privadas. En este sentido es probable que Simón Rodríguez haya podido leer algunas de las obras que figuran en las bibliotecas de la familia Bolívar o de alguna otra familia mantuana de la ciudad. Su interés por la lectura y los libros puede verse en la carta citada por Rumazo González, de Feliciano Palacios a su hijo Carlos. Allí, el abuelo de Bolívar solicita a su hijo la compra de los libros encargados para el amanuense Rodríguez. En función de esta carta, podría decirse que el maestro forma parte de ese grupo de personas amantes de la lectura, que aprovechan el viaje a Europa de personas conocidas para encargar la compra de libros y así abaratar su costo.

La tradición académica, apoyada en la presencia de los libros en América, el amor a la lectura de Rodríguez y sus contactos con familias que probablemente poseen bibliotecas nutridas concluye que el maestro se forma en la lectura de los autores mencionados a lo largo del texto. Para todos ellos el espíritu revolucionario de Rodríguez se forma a través de la lectura de Rousseau, Voltaire y el resto de los enciclopedistas. Sólo basta recorrer cualquier texto dedicado a la vida y obra de Rodríguez para corroborar esto que decimos. La totalidad de los trabajos o bien afirma contundentemente esta lectura o bien sostienen que es altamente probable que Rodríguez haya leído a estos autores dado el ambiente cultural de la Caracas del siglo XVIII. Para todos ellos existe, a lo largo de la vida y la obra de Rodríguez una continuidad político conceptual del autor en virtud de sus lecturas de juventud. Es decir, el Rodríguez revolucionario, antimonárquico y republicano se habría formado desde su juventud a la luz de los autores franceses en la Caracas del siglo XVIII. La mayoría de los trabajos infieren la postura política del maestro en virtud de sus supuestas lecturas. De esta manera, es presentado como un autor cuyo posicionamiento teórico y político está determinado por sus lecturas de juventud.

El pensador revolucionario que llega a América en 1823 trae nuevas lecturas y experiencias, pero su actitud política respecto de la emancipación y sus bases filosóficas siguen siendo las mismas. Se trata entonces de una continuidad política que se desarrolla a lo largo de su vida sin cambios significativos. La gran mayoría de los autores que sostienen

la idea de unidad en la obra de Rodríguez se apoyan en estos supuestos relativos a la formación intelectual de Rodríguez.

En función de los datos analizados, podría suponerse que no habría motivos para dudar de esta interpretación. Sin embargo, hay un dato fundamental para la cuestión de las lecturas de Rodríguez que ninguno de los trabajo tiene en cuenta. Entre los trabajos estudiados no hay uno que aborde de manera seria la capacidad de Rodríguez de leer en otro idioma que no sea el castellano antes de 1797. Si bien es cierto que existen muchos documentos que hacen referencia a la capacidad del maestro para hablar en diferentes idiomas todos ellos son posteriores a 1797. No hay ninguna prueba que tan solo sugiera que Rodríguez pueda hablar en francés, inglés, italiano o alemán antes de su partida a Europa. Este hecho, es central a los fines de determinar sus posibles lecturas. La mayoría de los autores mencionados como influencias de su pensamiento escriben en otro idioma diferente al castellano[62].

En el caso de Rousseau, se tiene conocimiento que la primera traducción al castellano del *Contrato Social* fue realizada en Francia en 1799, mientras que la primera edición española de esta obra data de 1812. Los trabajos de Spell (1938), Defourneaux (1973), Domergue (1984, 1984, 1996) y Ramírez Aledón (2012) dan cuenta de las ediciones castellanas y de la censura inquisitorial de las obras de Rousseau en España. Todos ellos señalan que la obra del pensador ginebrino es conocida en España y sus colonias americanas desde muy temprano. Independientemente de la prohibición por el Santo Oficio en 1764 de la obra completa de Rousseau, no puede impedirse su difusión en España (Ramírez Aledón, 2012: 213). Los ilustrados españoles y americanos se nutren de sus obras a partir de una mercado clandestino que los abastece (214). Los libreros franceses y españoles ven en el mercado americano una oportunidad de incrementar considerablemente sus ingresos por medio de la venta de estas obras. Debido a ello, Ramírez Aledón (2012), sostiene que Rousseau es un autor ampliamente leído en su idioma original tanto en España como en las colonias por una minoría ilustrada e influyente. De los distintos títulos del autor, el *Contrato Social*, es

62 Rípodas Ardanaz sostiene al respecto que los textos que arribaban a los puertos americanos cuyas casas editoriales estaban fuera de España, generalmente no estaban escritos en castellano (1999: 260). El análisis de bibliotecas privadas desarrollado por autores como Leal (1979), Sosa, Fernández Armesto (2005) y Parada coinciden en este punto con Rípodas Ardanaz. Para todos ellos las obras de autores tales como Montesquieu, Rousseau y Voltaire, al menos en lo que se refiere a la producción político filosófica de este autor, figuraban en las bibliotecas particulares en su idioma original.

tal vez el que mayor atención despierta entre los ilustrados españoles y americanos. Lucienne Domergue (1989: 389), sostiene al respecto que el interés por esta obra se debe al contenido político de la misma. Este hecho es conocido por José Marchena, primer traductor al español del *Contrato social* que aprovecha esta situación para disponer esta obra al alcance del público hispanoparlante y mejorar su decaída situación financiera (Fuentes, 1989: 182-186). La primera traducción al español del *Contrato social* se realiza en 1799 y su traducción está a cargo del sevillano José Marchena en la ciudad de París. La obra tiene un falso pie de edición en Londres para evitar la censura y la persecución (216). Inicialmente, señala Ramírez Aledón, se realiza una tirada de quinientos ejemplares, de los cuales cincuenta son destinados para el mercado americano (ibídem). Posiblemente esas copias llegan en ese mismo año a las colonias. Ramírez Aledón sostiene que esta traducción es la primera de toda la obra del ginebrino al castellano con excepción del *Pigmalión*, publicada en Cádiz en 1788 (2012: 217). Jefferson Rea Spell (1938), en un catálogo de las traducciones al castellano de la obra de Rousseau, sostiene que a las ediciones de 1799, le sigue la edición de 1812 a cargo de José Ferrer de Orga en la ciudad de Valencia (275-296). Ricardo Levene (1948) y Domecq (2007) dan cuenta de las traducciones que Mariano Moreno (1810) y José María de los Dolores Vargas Ponce (1809) realizan del *Contrato Social.* Estas traducciones son realizadas en América y son las primeras que se realizan en estas tierras. Idelfonso Leal, por su parte, menciona una traducción del Contrato Social y del acta de la Independencia norteamericana, realizada por Manuel Gual y el ingeniero Patricio Román previo a estas dos (1979: 141) (11).

El dato que aporta Ildefonso Leal, podría ser decisivo, ya que la posible traducción debería ser previa a 1797, fecha del descubrimiento y desmantelamiento de la conspiración. De confirmarse este dato sería posible sostener la existencia de una traducción al castellano disponible años antes que Rodríguez partiera a Europa. Esta traducción podría haber sido leída por Rodríguez antes de su exilio europeo.

La afirmación de Leal debe ser analizada cuidadosamente para determinar su pertinencia y veracidad histórica. De acuerdo con el análisis de la misma, existen una serie de inconvenientes relativos a la misma que deben ser considerados. En primer lugar, el texto se limita a mencionar la existencia de una traducción del *Contrato Social* y del acta de Independencia norteamericana cuya autoría atribuye a Gual y Román, pero no aporta

ningún otro dato. No aclara en qué se apoya para sostener su afirmación, ni hace referencia a documento alguno. Tampoco hay referencia alguna al destino de esas supuestas traducciones. Sólo afirma su existencia y la intención de los dos personajes de difundir estos papeles en el territorio venezolano (141). En función de estos poquísimos datos es posible pensar que, la distribución a la que hace mención Leal, se realiza en el marco de la conspiración de la Guaira. Tanto Gual como Román figuran entre los conspiradores que desean levantarse contra la autoridad real en Venezuela en 1797. La conspiración es desbaratada y sus participantes rápidamente encarcelados (Bastín, 2012). Entre los documento incautados a los conspiradores no se encuentra ninguna versión del *Contrato social*. Pedro Grases (1949) y Bastín (2012) analizan cuidadosamente los expedientes del juicio y ninguno de ellos menciona entre los libros y documentos encontrados alguna obra de Rousseau[63].

Con excepción del texto de Leal, ningún otro autor se refiere a una posible traducción del *Contrato social*, ni de ninguna otra obra de Rousseau antes de 1797. La afirmación de Leal no se apoya en ninguna cita explícita. La misma no se funda en ningún documento o referencia bibliográfica secundaria. A su vez los especialistas considerados a lo largo del estudio no mencionan ninguna traducción de Rousseau en el interior de la conspiración. Por último los informes de la conspiración de Gual y España contenidos en el Archivo General de Indias, tampoco se refieren al texto en cuestión. En función de todos estos hechos, es factible que no haya datos significativos para considerar viable la posición de Leal, en relación a una supuesta traducción de Rousseau antes de 1799.

---

63 Pedro Grases, particularmente sostiene que los títulos incautados fueron: a *Ordenanzas, Habitantes libres de la América española, Canción Americana, Caramañola Americana y Los derechos del Hombre y del ciudadano con varias máximas republicanas y un discurso preliminar dirigido a los americanos* (1949:37). A su vez señala, a través de un informe realizado por Pedro Carbonell que, en la casa de Gual se encontraron "varios papeles, muchos de su propia letra y algunos de otra que aunque desconocida se infiere sea del reo de Estado Juan Picornell" (1949: 27). Esta falta de aclaración de los títulos no niega, pero tampoco afirma nada acerca de una supuesta traducción del *Contrato social* por parte de alguno de los conspiradores. Bastín (2012), cita explícitamente los informes del Archivo General de Indias sobre la conspiración. Los títulos mencionados coinciden con la lista enumerada por Grases. Sobre el contenido de estos textos ambos autores destacan el carácter republicano de los mismos. Grases y Bastín observan que los textos contenían instrucciones varias para conseguir el éxito revolucionario, alegatos exaltados a favor de la libertad del pueblo y enunciados de principios y virtudes ciudadanas. Para Pedro Grases estos textos eran el resultado de una "conjunción de ideas europeas, a través de una mentalidad española, y de ideas americanas" (1949:40).

En el caso de Voltaire, la cuestión es un tanto más compleja. Lafarga (1982) aborda le recepción de la obra de Voltaire en España a través de un extenso trabajo dedicado exclusivamente a la cuestión. Según su punto de vista, a pesar de las diversas prohibiciones que caen sobre su producción, Voltaire es uno de los autores franceses más leídos en España durante la segunda mitad del siglo XVIII y primera del XIX. Las condiciones sociales y culturales de la España del siglo XVIII propician el intercambio cultural entre los diversos países de Europa y el Imperio. La cultura francesa, en particular goza de un gran prestigio entre la aristocracia y la alta Burguesía. En este contexto surgen, en ciudades importantes de España casas de libros especializadas cuyos dueños y administradores son franceses. Estas librerías abastecen de material a las distintas personalidades del reino deseosas de conocer las novedades de los autores más destacados del país vecino (18). A su vez, las historias literarias, y los distintos periódicos presentan el pensamiento del autor y publican los títulos de nuevos referidos al tema (19). Lafarga observa que los lectores españoles, no solo cuentan con referencias de las obras de Voltaire, sino también con sus libros en lengua original. A esta situación, se le agregan paulatinamente, una serie de traducciones de ciertos poemas y obras dramáticas. Según puede observarse, la mayoría de estas traducciones son de obras no filosóficas. La producción filosófica de Voltaire se traduce al castellano recién durante el siglo XIX[64] .

Como se ha hecho mención el tráfico transatlántico de libros es muy fluido entre Europa y América. Independientemente del descubrimiento de ejemplares de libros de Voltaire o que hacen referencia a sus obras, se observa que la presencia de sus escritos no pueden considerarse un hecho aislado ni fortuito. Los lectores latinoamericanos, deben haber tomado contacto con su pensamiento y sus libros, independientemente de la censura eclesiástica y gubernamental. Sin embargo, de ello no se sigue que cualquier persona letrada tenga acceso a la totalidad de su obra. El problema del idioma es algo que debe tenerse en cuenta a la hora de establecer el tipo de libros que Rodríguez podía leer[65]. De acuerdo con la cronología establecida por Lafarga, los textos traducidos, son fundamentalmente obras dramáticas. Los textos filosóficos están en su lengua original, al

64 Para esta época Rodríguez ya se encontraba fuera de Caracas.

65 Como no tenemos conocimientos que nos permitan establecer un orden cronológico diferente al de las traducciones españolas detalladas, las asumiremos como dato de contraste que nos permita fijar una posible fecha de traducción de su Obra al idioma castellano.

menos hasta el siglo XIX. En función de ello, el acceso al núcleo duro del pensamiento filosófico de Voltaire queda limitado a un público lector con manejo del francés. De la misma manera que con el caso de Rousseau, pensamos que la supuesta influencia de las idea Voltaire sobre Rodríguez sólo puede fijarse si es posible saber previamente que manejaba fluidamente el francés antes de 1797.

De acuerdo con lo escrito, Rodríguez tiene que leer a los autores mencionados en su idioma original, ya que no existen traducciones al español de los mismos para el período analizado. Las afirmaciones relativas a la lectura e influencia de los autores franceses en el pensamiento de Rodríguez, deben mostrar la capacidad del maestro para leer en francés antes de 1797. Sobre este punto por el momento se sabe que, tampoco hay documentos que muestren que Rodríguez hable o lea en francés antes de esta fecha. El primer dato que se tiene al respecto es posterior a esta fecha. Por distintas referencias se sabe que Rodríguez, abre una escuela en París en la que enseña español, inglés y francés. Este dato nos asegura que para 1801, Rodríguez podría hablar francés, pero no dice nada acerca de su manejo del idioma previo a esta fecha o algo acerca de cómo y dónde lo aprende. En este sentido, los trabajos que sugieren la posibilidad de lecturas de autores tales como Rousseau y Voltaire dada la coyuntura político cultural de Caracas de fines del XVIII carecen de pruebas contundentes que prueben esta afirmación. Estos trabajos no exploran adecuadamente las posibilidades de lectura de los textos presentes en América por parte de Rodríguez. Simplemente asumen la lectura de los mismos en virtud de su presencia en las bibliotecas privadas de Caracas, su amor a la lectura y su supuesta filiación ideológica. Ninguno de ellos indaga acerca de las posibilidades materiales de su lectura. No se tiene conocimiento de trabajo alguno dedicado a la vida y la obra de Rodríguez que tan solo se pregunte sobre esta situación. Todos ellos afirman que Rodríguez los lee o piensan que es muy probable que los lea. De acuerdo con el análisis desarrollado es posible sostener que no hay motivos suficientes para apoyar ninguna de las dos posiciones.

Por otro lado los trabajos que suponen la posible lectura de estos autores en función de la presencia de los libros prohibidos, tampoco aportan datos a partir de los cuales su interpretación podría cobrar consistencia. De hecho, los pocos datos analizados parecen apoyar una interpretación contraria. A partir de los datos descriptos puede decirse que no hay razón alguna que apoye la idea de que Rodríguez pueda leer a estos autores en su

idioma original. Los únicos textos prohibidos que Rodríguez puede leer durante sus primeros años de juventud deben ser aquellos que son escritos en español o aquellos libros que cuentan con traducciones al castellano.

Relación pedagógica entre Bolívar y Rodríguez

El segundo punto mencionado como prueba de la coherencia revolucionaria de Rodríguez es la relación pedagógica entre Rousseau y Bolívar. Autores como, Mancini (1912), André (1924), Lozano y Lozano (1914) Cova (1954), Luis Fourtul (1954), Barrios Mora (1954: 51) Liévano Aguirre (1981), Castellanos (2007), Lynch (2006) y Vassiere (2008), entre otros, señalan la existencia de una estrecha relación pedagógica entre Rodríguez y Bolívar. Apoyados en el trabajo de Rodríguez como amanuense del abuelo de Bolívar infirieren su desempeño como tutor del niño Bolívar. Para todos ellos, tras la muerte del padre de Bolívar, el abuelo habría decidido que el tutor del niño fuese su amanuense. Esta suposición se sostiene inicialmente en los textos de Mancini (1912) y Lozano y Lozano (1914). En *El maestro del libertador,* Lozano y Lozano (1914) afirma que tras la muerte de su padre la audiencia de Santo Domingo designa como tutor del niño Bolívar al jurisconsulto José Miguel Sanz. Veinte meses después de esta designación, observa Lozano y Lozano, el doctor Sanz renuncia a la guarda del menor debido al carácter travieso del niño. Por ello es llamado por la familia Bolívar, Simón Rodríguez para encargarse del cuidado y formación del niño. Así es, según este autor que Rodríguez ingresa en la vida de Bolívar. Según sus propias palabras, Rodríguez se consagra por entero a su discípulo cuidándolo día y noche como un padre (1914: 36). En virtud de este cuidado, sostiene Lozano y Lozano, nace una relación de amor y comprensión entre ambos que dura el resto de su vida (37) (12). Sobre esta afirmación se basan el resto de los trabajos para destacar la relación pedagógica entre Rodríguez y Bolívar. Es importante señalar que, ninguno de los trabajos posteriores al de Lozano y Lozano aporta algún tipo de prueba que permitiera corroborar la afirmación este autor. Solo continúan la tradición sin discutir la veracidad de la misma.

Así nace y llega a nuestros días el pomposo título de “El maestro del libertador” sin que su veracidad fuese puesta a consideración de la luz de los argumentos que se brindan para su

afirmación. A partir de este vínculo, la gran mayoría de los autores infieren que Rodríguez habría desarrollado su tarea a partir de los preceptos establecidos en el *Emilio* por Rousseau. Todos ellos describen una serie de situaciones que carecen de todo fundamento histórico.

Las afirmaciones de todos los trabajos se fundan en un conjunto de sentencias que Jules Mancini en 1912 escribe, sin ningún tipo de fundamento, en *Bolivar et l'emancipation des colonies espagnoles. Des origines a 1815*. En este texto, el autor sostiene, entre otras cosas que Rodríguez, inspirado en el *Emilio*, habría puesto a Bolívar en contacto con la naturaleza a través de extensas caminatas en el campo, cabalgatas en la sabana, y partidas de natación en el lago de Valencia (118). Lozano y Lozano, dos años después recoge estas ideas y las completa. En la misma línea que el texto de Mancini, afirma que el único libro de textos que Bolívar tuvo durante sus primeros años fue "el inmenso libro de la naturaleza" (Lozano y Lozano, 1914: 42). Sostiene que Rodríguez se dedicó al difícil arte de no enseñar nada a su alumno con el fin de mantenerlo en "estado de naturaleza" (44). Para ello prepara a Bolívar en la realización de ejercicios físicos extremos que hacen de él "un caminador infatigable, el jinete maestro, el nadador intrépido, que ninguno de sus compañeros de armas pudo sobrepasar más tarde" (45). De acuerdo con sus propias palabras la educación de Bolívar habría cumplido con la primer parte "de *Emilio* en conformidad perfecta con las prescripciones del educador" (ibídem). En base al texto de Mancini, Lozano y Lozano describe una relación pedagógica, entre los dos personajes, articulada por el texto del *Emilio.* A partir de una supuesta admiración por Rousseau y una serie de similitudes biográficas entre Rodríguez, Bolívar, Emilio y su preceptor, se infiere que la educación de Bolívar habría sido desarrollada por Rodríguez al pie de la letra del *Emilio* (Lozano y Lozano, 1914: 31-48). Estas ideas son, copiadas literalmente, por el resto de los autores que se han dedicado al estudio de la vida y la obra tanto de Rodríguez como de Bolívar desde inicios del siglo XX hasta nuestros días. Tal es el caso de Hispano, Cornelio (1922), André, Marius (1924), Frank, Waldo (1951) Blanco Fombona (1954: 55), Gil Fortoul, José (1954), González, Eloy (1954), Rumazo González (1976; 1999), López Palma (1989), González Briceño (2005), John Lynch (2006), Morales Gil (2006) Castellanos (2007) Pierre Vayssière (2008) y Armando Rojas (2008) entre otros.

Para todos estos autores la relación pedagógica entre Rodríguez y Bolívar, no sólo es indiscutible, sino que además es la relación pedagógica más importante que Bolívar tenga a lo largo de su vida. En este sentido Rodríguez es señalado con calificativos tales como "el indiscutible maestro del Libertador" (Lozano y Lozano, 1914:37) o "el maestro por antonomasia del Libertador" (Blanco Fombona, 1954:54), En función de estos títulos, Rodríguez es considerado como el mentor político e intelectual del libertador. Lozano y Lozano, sostiene al respecto, que la formación de Bolívar como Libertador es obra exclusiva de Rodríguez. De acuerdo con sus propias palabras "Rodríguez se propuso educar a su hijo intelectual para Libertador y Bolívar fue el Libertador de un Continente" (1914: 38). Para Lozano y Lozano, como para el resto de los autores que identifican a Rodríguez como el formador de Bolívar, las ideas emancipadoras y antimonárquicas de Bolívar son inspiradas por su maestro. De esta manera, ambos personajes son presentados como paladines de la independencia desde sus primeros años de vida. En el caso de Rodríguez, como hemos mencionado, esta caracterización es utilizada en muchos trabajos como prueba de la coherencia político-filosófica de Rodríguez a lo largo de su vida. En otras palabras para los autores que apoyan esta interpretación es posible afirmar que la obra de Rodríguez se desarrolla en el interior de una misma postura política y filosófica.

Cristóbal Mendoza (1958), es tal vez uno de los primeros hombres que se propone pensar críticamente la veracidad e intensidad de esta relación. En su discurso ante la Academia Nacional de la el autor sostiene, a partir de su análisis de los trabajos de Monseñor Navarro y Vicente Lecuna, que la relación entre estos dos personajes es cuando menos distante. Para este autor, la relación pedagógica entre Rodríguez y Bolívar, se da en el marco de una disputa por la tenencia del menor. Tras la muerte de su madre, el cuidado de Bolívar queda a cargo de su tío Carlos Palacios. La fortuna del menor es una de las más grandes de América por aquel entonces. Propiedades en Caracas, haciendas y plantaciones constituyen parte de su patrimonio. La tenencia y cuidado de la misma es objeto de un enfrentamiento que termina en la justicia.

Parte de su familia se disputa la protección del menor. María Antonia, hermana de Simón Bolívar, casada con Pablo Clemente Francia pretende la custodia de su hermano. Sin embargo su tutor, Carlos Palacios, no está dispuesto a ceder su lugar. Ambas parte deben recurrir ante la Audiencia de Caracas para resolver la disputa. La hermana argumenta que

las ocupaciones del tutor y sus largas ausencias de la ciudad impiden hacerse cargo de la gurda del niño adecuadamente. Debido a ello Carlos Palacios, propone enviar al niño a la casa del maestro de primeras letras Simón Rodríguez. La hermana se opone a esta decisión abiertamente, ya que según su parecer esta idea es contraria a la jerarquía, dignidad y rentas del niño. Sin embargo, la Audiencia dispone que se trasladara al menor a la casa de Simón Rodríguez el 1 de agosto de 1795. Monseñor Navarro refiere que dicho traslado se realiza en el medio de un escándalo de gritos y forcejeos. Tanto Mendoza, Lecuna, como Navarro coinciden en sostener, sobre la base de los documentos encontrados que la relación entre Bolívar y Rodríguez no es tan idílica como la gran mayoría de los historiadores sostienen. De hecho Mendoza arriesga a decir que Simón Rodríguez no puede ser considerado como el maestro predilecto del Libertador ni mucho menos (Duran, 2011: 13)[66].

El único documento en el que se hace mención a una relación de tipo educativo entre Rodríguez y Bolívar es el expediente de la disputa por la tenencia del menor. Más allá de este documento no hay dato alguno que haga mención a la calidad de la relación entre ellos.

En función de los datos documentados es posible decir que no hay motivo alguno para sospechar que la relación pedagógica sea tan estrecha como se plantea a lo largo de la historia. A su vez tampoco hay dato alguno que haga mención al tipo de enseñanza que Rodríguez pudo haber desarrollado durante esta época con Bolívar. Para nosotros, Mancini (1912) Lozano y Lozano (1914), André (1924) y el resto de los autores mencionados, como hemos escrito, sólo se apoyan en una serie de similitudes biográficas entre Rodríguez y Bolívar y las cualidades que deben reunir *Emilio* y su preceptor. Sobre la base de estas similitudes todos ellos despliegan, sin ningún tipo de prueba, una cantidad de anécdotas que podrían acomodarse al *Emilio* y concluyen que Rodríguez educa a Bolívar en los principios

66 Este trabajo es uno de los primeros textos que pone en duda el tipo y calidad de la relación entre Rodríguez y Bolívar. Si bien es un texto relativamente antiguo, es llamativo que los trabajos posteriores lo ignoran y no hacen mención al mismo cuando analizan la juventud de ambos personajes. Según nuestro punto de vista, el trabajo de Mendoza, es actual y acertado al señalar que el único vínculo pedagógico que existió entre ambos fue producto de esta disputa. No hay ningún documento que haga mención a Rodríguez como tutor del niño previo a esta fecha. Su trabajo como amanuense en la casa del abuelo materno no habilita a suponer que haya realizado tareas de docencia con el niño. En este sentido, pensamos que el trabajo docente de Rodríguez con Bolívar debe circunscribirse al interior de la escuela de primeras letras regenteada por él. No hay ningún dato que nos permita suponer la veracidad de ninguna de las actividades de corte atlético pedagógico, ni a las supuestas sentencias rousseaunianas detalladas por los autores en los trabajos mencionados.

del *Emilio*. A partir de estos supuestos, similitudes y fantasías, la mayoría de la tradición académica difunde la idea de que Rodríguez es el mentor de las acciones que Bolívar lleva a cabo más de diez años después en América.

Esta idea es demasiado presuntuosa en función de los datos conocidos en la actualidad. De acuerdo con lo escrito, no es acertado recurrir para esta época a una imagen de un Rodríguez revolucionario, dedicado a la formación de "un futuro Libertador". De hecho, poco hay de revolucionario en el pensamiento de Rodríguez antes de 1797. En este sentido la unidad de pensamiento en la obra de Rodríguez tampoco puede sustentarse en la calidad de maestro y mentor político de Bolívar.

Hasta el momento se analizaron dos de los argumentos que los textos consultados dedicados al estudio de la vida y la obra de Rodríguez y Bolívar proponen como medios para probar la existencia de una unidad en el pensamiento y el accionar del maestro. Como se ha escrito a lo largo del trabajo, no hay pruebas que fundamenten ninguna de las posturas sobre las que se funda esta supuesta unidad. Se mostró que, en función de las pruebas documentales existentes, no es posible afirmar contundentemente la lectura de ciertos autores. Tampoco es posible sostener que la relación pedagógica entre ambos sea tan estrecha como se supone, ni se realiza en función del *Emilio*. De las tres estrategias argumentativas que se utilizan para mostrar la unidad del pensamiento y la obra de Rodríguez, queda, entonces, por analizar la supuesta participación de Rodríguez en la conspiración de Gual y España.

Rodríguez Y la Conspiración de Gual y España

La amplia mayoría de autores, afirma, supone o dan a entender algún tipo de participación de Simón Rodríguez en la Conspiración de Gual y España. Entre los autores más significativos que analizan la cuestión podemos citar a Mancini (1912), Lozano y Lozano (1914), Álvarez Freites (1966), Rumazo Gonázalez, (1976), Roberto Rodríguez (2003: 27-38), Lasheras (1994, 2004), Dardo Cúneo (2007), Castellanos (2007:43) y Briggs (2010: 4),

entre otros tantos[67]. Todos estos trabajos pueden ser ubicados en tres grandes grupos, en virtud del grado de participación que le atribuyen a Rodríguez en la mencionada conspiración.

El primer grupo de textos afirma la participación activa de Rodríguez entre los hombres que piensan sublevarse ante las autoridades reales. Para ellos, no hay dudas acerca de la participación del maestro en el complot de la Guaira. De hecho señalan esta participación como la causa principal del exilio de Caracas. La mayoría de los trabajos que integran este grupo son escritos durante la primera mitad del siglo XX. Sin embargo hay trabajos de una relativa actualidad que pueden ser incluidos en este conjunto de escritos. Al igual que en otros temas relativos a la vida y obra de Rodríguez, los textos de Mancini (1912) y Lozano y Lozano (1914) desempeñan un rol sumamente importante en el planteo y difusión de esta interpretación. Ambos textos, destacan el rol que Rodríguez desempeña en esta conspiración. El texto de Mancini (1912), hace referencia a una situación de efervescencia política producida por una serie de hechos. La sedición de Coro en 1796, la impresión de los derechos del hombre traducida por Nariño, la presencia en el puerto de la Guaira de un grupo de presos políticos franceses, sumados a la "naturaleza belicosa" y la proximidad de las Antillas inglesas hacen de Venezuela un lugar propicio para un levantamiento contra las autoridades españolas (119). En este contexto, sostiene, se trama la conspiración de Gual y España. Según Mancini (1912), la conspiración cuenta con un número considerable de adeptos. De acuerdo con sus propias palabras "la guarnición de la Guaira y parte de la de Caracas, estaban ganadas a la conspiración" (120). A lo largo del texto Mancini da cuenta de las características republicanas de la misma, la extensión territorial del nuevo Estado y el plan de operaciones político militares. En virtud de las características de la sublevación sostiene que en ella se encuentra el germen de la Revolución de 1810 (121).

Respecto de la participación de Simón Rodríguez en la conspiración Mancini (1912) lo menciona tres veces a lo largo del texto. En primer lugar, escribe que para aquel entonces Rodríguez experimenta un cambio en su conducta. Sin ningún tipo de prueba que avale lo que afirma sostiene que "…Rodríguez se ausentaba con frecuencia de la casa de los Bolívar, acudiendo, casi a diario, a misteriosas citas" (119). Seguido de ello hace referencia

67 La lista de autores que sostienen la participación de Rodríguez es mucho más amplia. De hecho son menos los autores que ponen en duda tal participación.

a la conspiración de Gual y España y su gestación por aquella misma época. La segunda referencia al maestro en el contexto de la sublevación la realiza tras el fracaso de la misma. Mancini observa que el "Capitán general Diego Carbonell hizo prender a un centenar de personas, entre ellas a Rodríguez, que fue puesto en libertad por falta de pruebas" (121). La última referencia a Rodríguez tiene que ver con el exilio producto del miedo y la persecución, debidos a la represión de la conspiración. Según sus propias palabras "una vez libre y atormentado de nuevo por su manía de viajes, juzgó prudente Rodríguez alejarse del país" (Ibídem).

El texto de Mancini (1912), es uno de los primeros trabajos que menciona la participación de Rodríguez en una conspiración de corte antimonárquico Desde nuestra perspectiva esta vinculación no es ingenua. A partir de la lectura del texto es posible pensar que el autor pretende establecer una suerte de linealidad entre Rodríguez, la conspiración de Gual y España y la futura revolución de 1810. De acuerdo con la interpretación de Mancini (1912), la conspiración de Gual y España, sienta las bases políticas sobre las que se basan, trece años después, los emancipadores venezolanos. Para Mancini (1912) hay una identificación política y filosófica entre los hombres de 1797 y 1810. Ambos comparten principios y valores republicanos y emancipadores. Aunque no lo menciona explícitamente, es posible distinguir la identidad entre los procesos concebidos como partes de un todo. Es decir, la conspiración de la Guaira para Mancini (1912) es el inicio de un proceso revolucionario que culmina con la independencia de España. La inscripción de Rodríguez en este proceso permite establecer un vínculo directo entre él y la emancipación de la corona. Su supuesta participación de la conspiración, lo ubicaría dentro del conjunto de hombres que se involucran con la emancipación desde su gestación. De esta manera, Rodríguez es presentado como un pensador revolucionario, comprometido con la lucha por la independencia desde su juventud.

En esta misma línea interpretativa Lozano y Lozano (1914), utiliza la conspiración de la Guaira como una prueba más de las ideas subversivas de Rodríguez. A lo largo de su trabajo el autor vincula sus lecturas de juventud, la relación pedagógica con Bolívar y su participación política para realizar una determinada descripción del maestro. De acuerdo con la misma Rodríguez aparece como un lector de libros prohibidos y comprometido políticamente. Estas lecturas y compromiso, según el autor, se habrían visto reflejadas en la

educación de Bolívar. Para Lozano y Lozano, Rodríguez, habría preparado a su alumno para transformarse en un campeón de la libertad latinoamericana (37-41). El vínculo de Rodríguez con la conspiración de Gual y España contribuiría significativamente a la confirmación de esta descripción. El carácter antimonárquico, emancipador y republicano de los integrantes de dicha revuelta cuadra perfectamente con la descripción que se pretende difundir del maestro. Su participación sería un dato que permitiría incluir a Rodríguez dentro un conjunto de individuos antimonárquicos y republicanos. Lozano y Lozano (1914) sostiene que las enseñanzas subversivas de Rodríguez y su compromiso en la conspiración de Gual y España motivan el exilio del maestro de Caracas (46). Para probar su punto de vista recurre a la palabra de Rodríguez, quien confirma ser "presidente de una junta de conspiradores" (47). Según transcribe Lozano y Lozano (1914), la conspiración es delatada por un traidor que acude a las autoridades españolas y Rodríguez para escapar de la represión se embarca en un buque de bandera norteamericana (Ibídem). Para Lozano y Lozano (1914) la participación de Rodríguez en el levantamiento es una realidad indiscutible, que confirma su compromiso político con la emancipación latinoamericana desde sus primeros años.

La interpretación propuesta por Mancini (1912) y Lozano y Lozano (1914), ganas muchos adeptos en el ámbito académico. Su posición se difunde por la mayoría de los escritos que abordan el estudio de la vida y la obra de Simón Rodríguez. Ya sea con una simple mención al carácter revolucionario de Rodríguez y su compromiso con la conspiración (Barrios Mora 1954; Cateriano, 1954; Cova, 1954; Gil Fortoul, 1954; González, 1954; López Palma, 1998; Dardo Cúneo, 2007) o con un estudio más extenso (Terán, 1954, Guevara, 1977; Rumazo González, 181; Jorge, 2000; Castellanos, 2007) la participación de Rodríguez en la conspiración de la Guaira se considera un hecho indiscutible de su vida política. Para todos estos autores, hay una identificación entre el carácter republicano de revuelta y el pensamiento de Rodríguez. Para todos estos autores, un hombre ilustrado, lector de libros prohibidos, docente de escuela primaria y mentor del Libertador, no puede ser ajeno a una revuelta republicana. De esta manera, a partir de los trabajos de Mancini y Lozano y Lozano, se difunde la idea de la participación de Rodríguez en la conspiración republicana de Gual y España. Es importante tener en cuenta que ninguno de los trabajos aporta pruebas fiables o documentos que involucren realmente a Rodríguez. Para ellos su participación se

infiere de su supuesto compromiso político. Es decir, a partir de la suposición de un Rodríguez antimonárquico y republicano, afirman su participación en una revuelta del mismo carácter político que se le pretende atribuir al maestro.

El segundo grupo de trabajos hace referencia a la probabilidad de su participación. Para los autores que integran este grupo, es probable que Simón Rodríguez esté involucrado en la conspiración. La mayoría de estos trabajos son escritos durante la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Se tratan de textos actuales que, realizan un adecuado manejo de las fuentes, la mayoría de ellos hacen referencia a los archivos del caso y a la falta de documentos que vinculen a Rodríguez con la conspiración. Sin embargo, en función del ambiente político cultural de la Caracas de la época sostienen que es probable que Rodríguez tenga algún tipo de vínculo con el complot. Álvarez Freites (1966) es un caso paradigmático. En su libro *Simón Rodríguez tal cual fue,* dedica un capítulo entero al tratamiento de la conspiración de Gual y España. Para la autora a pesar de no encontrar documento alguno que vincule a Rodríguez con la conspiración, sostiene que Rodríguez tiene una postura crítica frente a "la farsa social, la comedia política, la tradición viciosa, rutinera regresiva y contra la vanidad reinante" (103). Según Álvarez Freites la realidad política de Caracas durante el último decenio del siglo XVIII está ampliamente influenciada por los sucesos políticos europeos. Panfletos, pasquines y libros en los que se difunden doctrinas revolucionarias inundan Venezuela. Gran cantidad de libros entran de contrabando y su contenido es "tema de conversación y comentarios casi públicos" (105). Entre 1790 y 1795, sostiene la autora, se vive en un ambiente de descontento político que se materializa en aspiraciones independentistas, incrementos de la propaganda revolucionaria y facciones internas en pugna por competencias de jurisdicción. Debido a ello se crea, durante 1794 una Junta de Guerra. El objeto de la misma es vigilar y controlar el acceso y la circulación de información política en el interior de Venezuela. Según se observa en las Actas de esta Junta, escribe Álvarez Freites, "en Caracas, La Guaira, Puerto Cabello y San Carlos se sigue con interés y aplauso los conceptos de Igualdad" (107).

En este ambiente de control y vigilancia, sostiene Álvarez Freites vive Rodríguez. Apoyada en las palabras de Amunátegui afirma que para esta fecha, última década del siglo XVIII, comienza a gestarse un cambio en su conducta. Su vida austera y conservadora cede el paso

a comportamientos menos ortodoxos en materia de política y religión (109)[68] Su producción escrita se dirige a mejorar la educación y combatir los privilegios de la sociedad colonial en la que vivía. Para la autora, Rodríguez, es un hombre de otro tiempo, él es maestro y "conspirador genial que urde las más dilatada propaganda revolucionaria a favor de la educación, la libertad, la igualdad, la fraternidad" (111). Opositor, del pensamiento dominante de su época es un iluminado de la revolución que está por sucederse en Caracas (ibídem). Álvarez Freites destaca el papel de conspirador y revolucionario de Rodríguez, para mostrar la veracidad de esta afirmación, trascribe una cita de Rodríguez en la que él cuenta sobre su rol como presidente de una junta de conspiradores que es delatada ante las autoridades españolas de la ciudad (Ibídem). Según sus propias palabras, esta es la causa de su huida de la ciudad. En el capítulo anterior, la autora coincide con Rodríguez que su exilio probablemente se deba a una mezcla de razones políticas y profesionales.

El trabajo de Álvarez Freites es muy poco claro en este punto. Por un lado sostiene que no encuentra documento alguno que vincule a Rodríguez con la Conspiración de Gual y España. A su vez señala como una posible fecha de partida de la ciudad de Caracas 1796, es decir un año antes de la Conspiración de la Guaira. Pero, por otro lado sostiene que Rodríguez es un "conspirador genial" y "gran iluminado de la revolución que estaba por acontecer". Además vincula su exilio con razones políticas. Como prueba de ello, sólo recurre al ambiente de la época y a las palabras de Rodríguez.

En cuanto al carácter heterodoxo de su conducta y su escrito, no hay ningún indicio a partir del cual sospechar sobre un cambio en su comportamiento. En base a los documentos conservados, es posible decir que Rodríguez es considerado, por las autoridades como un hombre virtuoso y respetuoso de la religión y las buenas costumbres[69] El texto de Álvarez Freites cae en un lugar común en el que suelen caer la mayoría de los escritos sobre Rodríguez. Todos ellos ven en la figura del maestro a un revolucionario emancipador

68 Sobre este punto no hay ninguna prueba que acredite este supuesto cambio de actitud del Maestro. En materia política, como hemos escrito, no hay dato alguno que muestre un compromiso político anormal o reactivo frente a las autoridades antes de 1823. En materia religiosa a lo largo de toda su Obra Rodríguez se muestra muy respetuoso de la religión católica. En su primer escrito, en particular, hay numerosas referencias a la misma (Rodríguez, 1999:).

69 Prueba de ello es el concepto que tienen sobre su conducta las autoridades de la ciudad al inspeccionar la escuela de Simón Rodríguez y al tomar conocimiento de la renuncia a su cargo de maestro (1999: 139-147).

defensor de los humildes, crítico de los privilegios y abanderado de la educación desde su juventud hasta sus últimos días.

El trabajo de Jesús Andrés Lasheras (2004) es un escrito riguroso, bien documentado y con un manejo cuidadoso de las fuentes. A diferencia de la postura asumida en el trabajo de Álvarez Freites, Lasheras expresa un punto de vista mucho más claro. Independientemente de la falta de documentos que incriminen a Rodríguez con la conspiración, considera que no es descabellado pensar que haya tenido algún tipo de participación en la misma. Según su punto de vista, la situación política y social de Caracas es propicia para la participación de los ciudadanos en este tipo de sublevaciones. En función de la crisis social, política e ideológica sostiene que durante esos años "fueron muchos los hombres que cambiaron con gran rapidez de posición, reorganizando su pensamiento en torno a núcleos conceptuales que habían mantenido como periféricos e incluso como excluidos de su sistema de ideas" (2004: 105). Al respecto, Lasheras cita el caso del propio Picornell, quien años antes de su participación en el levantamiento de la Guaira, presenta un proyecto de escuelas cuyo fin primordial es el fortalecimiento de la monarquía española (Ibídem). En este sentido sostiene que es posible que en el caso de Simón Rodríguez suceda lo mismo, más allá de la inexistencia de una base de prueba suficiente que confirme su vínculo con la conspiración de Gual y España.

Ronald Briggs (2010), analiza las distintas posiciones en relación a la posible participación de Rodríguez en la conspiración. Por un lado cita el trabajo de Rumazo González (1976), que sugiere la activa participación del maestro. Según Rumazo González (1976) el abandono de la ciudad de Caracas se debe a este motivo y a la cruenta represión de las autoridades española a los involucrados. Por otro lado menciona el trabajo de Ruíz (1991), quien apoyado en la cronología propuesta por Morales, para la vida y obra de Rodríguez, sostiene que no hay pruebas que confirmen que el maestro sea un fugitivo de las autoridades. De hecho sostiene que es poco probable, en base a la evidencia recolectada, que Rodríguez esté involucrado seriamente en la conspiración. Luego de transcribir las dos posiciones, Briggs, observa que la mayoría de los biógrafos de Rodríguez, apoyados en las palabras del maestro, sostienen que Rodríguez tras abandonar Caracas se dirige a Jamaica y luego a Baltimore.

Briggs, no da cuenta de este hecho y tampoco toma posición respecto de los trabajos que sostienen una y otra postura. Sin embargo, apoyado en el trabajo de Lynch (2006) que cita las descripciones de Humboldt relativas al convulsionado ambiente político y social de la ciudad, sostiene que es probable que Rodríguez sea denunciado ante las autoridades españolas, como conspirador (2010: 4).

De acuerdo con la interpretación de estos tres autores, independientemente de la falta de documentos que involucren a Rodríguez con la conspiración, sostienen que es probable que haya tenido algún tipo de participación en la misma. En función del ambiente político y cultural de la ciudad de Caracas, más una serie de características propias de Rodríguez, infieren la posible participación del maestro. Tanto para Álvarez Freites como para Lasheras y Briggs, las supuestas lecturas de Rodríguez, sus intereses políticos, su disconformidad con la situación política y social de Caracas, sumadas a la convulsionada vida política de la ciudad, son motivos, que bien pueden llevar a Rodríguez involucrarse en una revuelta de carácter republicano y antimonárquico.

Por último, la postura de Jáuregui Olazábal (2000). Para este autor, no hay vínculo alguno que ligue a Rodríguez con la Conspiración de Gual y España. Para este autor, la mayoría de los biógrafos sostienen que la renuncia a su cargo de maestro y su posterior exilio se deben a su compromiso con una conspiración antimonárquica. La mayoría de los estudios apelan, sostiene Jáuregui, a la palabra de Rodríguez para fundar su posición. Sin embargo, a pesar de ello piensa que "ningún autor conoce lo que sucedió en la realidad y quedan muchos puntos por aclararse" (45). Entre los puntos por aclarar, destaca el hecho de escapar indemne de la represión; ser puesto prisionero y luego, por falta de meritos, puesto en libertad; la visita de Bolívar en la cárcel; el barco en el que huye y los motivos de su cambio de nombre. Para Jáuregui las pruebas de estos hechos es sumamente problemática dada la falta de documentos que sirvan de apoyatura a los mismos (46). De acuerdo a su interpretación de los hechos Rodríguez habría dejado Caracas antes de 1797 y los motivos que lo llevan a exiliarse son ajenos a las revueltas políticas que suceden a fines del siglo XVIII en Venezuela. Para Jáuregui, las razones del abandono de la ciudad de Caracas se deben a cuestiones de índole particular. Basado en las palabras de O`Leary, sostiene que Rodríguez se va de la ciudad de Caracas y nunca más vuelve a ella para evitar en su memoria los recuerdos de la servidumbre personal (47). Su calidad de expósito, sostiene, lo

condiciona a una serie de trabajos de dependencia y le cierra el acceso a la universidad. De esta manera, observa Jáuregui, con el fin de "olvidar su origen, abandona todo decidido a comenzar una nueva vida, cambiando incluso de nombre y a no regresar, como efectivamente lo hizo, jamás a su tierra natal" (48).

La postura de Jáuregui Olazábal (2000) es adecuada en relación la falta de pruebas que impliquen a Rodríguez con la conspiración de Gual y España. No sólo porque no hay ningún tipo de prueba documental que relacione a Rodríguez con la revuelta, sino porque las únicas referencias a dicha participación no coinciden con las fechas y los hechos documentados. La mayoría de las personas que sostienen que Simón Rodríguez participa de la conspiración de Gual y España se apoyan en las palabras de Rodríguez transcriptas por O`Leary y Uribe. Según cuenta el propio Rodríguez:

"Yo era Presidente de una Junta secreta de conspiradores. Denunciados por un traidor y hecho blanco de las iras del Capitán General, logré sustraerme a la persecuciones y a la muerte, porque ya embarcado en el puerto de La Guaira en un buque norteamericano, y antes de darnos a la vela, supe que muchos de mis compañeros habían sido pasados por las armas sin juicios previos y sin capilla" (O`Leary, 1952 TII: 46).

Hay una serie de inconsistencias en estas declaraciones en relación a los hechos y las fechas que se detallan en ellas. La conspiración es fechada en el año de 1797 y durante ese mismo año se suele ubicar la partida de Rodríguez de Venezuela. De acuerdo con esta datación de los hechos bien podría ocurrir que Rodríguez huyera para salvar su vida, tal como lo manifiesta él mismo. Sin embargo aquí hay un detalle que suelen omitir los historiadores y que Pérez Perdomo (2006) hace salir a la luz en un trabajo dedicado a la Revuelta. En este trabajo, el autor sostiene que las primeras ejecuciones se realizan en 1799. Es decir dos años después de la supuesta partida de Rodríguez. Según Pérez Perdomo, dada la severidad del delito, las autoridades actúan con muchísima celeridad. El número de personas implicadas de en la conspiración de acuerdo con las autoridades es muy elevado. Se enjuicia, a medio centenar de personas, de las cuales treinta y tres resultan condenadas. De estas, seis son condenadas a muerte. Las sentencias son pronunciadas, señala Pérez Perdomo, entre mayo y junio de 1799. Es decir dos años después del inicio del proceso (179). Como puede observarse, los datos contradicen las palabras de Rodríguez relativas a

las ejecuciones de sus compañeros. Según el maestros las autoridades habrían ejecutado a muchos compañeros suyos rápidamente, "sin haber recibidos juicio previo y capilla". Pérez Perdomo sostiene que durante el desmantelamiento de la conspiración y juicio a los implicados, no solo no se ejecutó a nadie, sino tampoco, según consta en los archivos del proceso, se utilizó la tortura (182).

En base a los documentos conservados es poco probable que lo relatado por Rodríguez y transcripto por O`Leary y Uribe haya sido efectivamente presenciado y vivido por el maestro. En este sentido, es posible que las palabras de Rodríguez se hayan realizado con el conocimiento de los hechos consumados. Una posibilidad es que Rodríguez tome conocimiento de ellos en el extranjero, los asume como propios y así los trasmite.

No sólo es escasamente posible que Rodríguez haya participado en la conspiración de Gual y España, sino que en base a los datos y documentos encontrados tampoco hay pruebas que conduzca a pensar que haya sido un revolucionario y antimonárquico antes de 1823. Jáuregui Olazábal, plantea una serie de interrogantes sumamente pertinentes en relación al carácter revolucionario de Rodríguez. Para él, no se explica por qué Rodríguez, no vuelve a tener ningún tipo de participación política de índole revolucionaria antes de 1823. A diferencia de Bello y otros latinoamericanos, no se compromete con ninguna lucha política. Tampoco se entiende, según el autor, por qué no hace el menor esfuerzo para ponerse en contacto con Bolívar durante las guerras de independencia para trabajar desde Europa a favor de la causa americana (2007:47). Según Jáuregui este comportamiento muestra la poca preocupación que Rodríguez tiene, durante ese período, por actividades revolucionarias ya sea en Caracas como en Europa.

En función de los textos analizados es posible sostener que todos aquellos que utilizan la Conspiración de Gual y España como una prueba de la actividad política revolucionaria de Rodríguez cometen un error. De acuerdo con lo escrito, no hay pruebas que hagan sospechar la posibilidad de que Rodríguez haya tenido algún tipo de participación política antes de 1823. Todos los documentos consultados, no hacen referencia alguna a su participación. Los trabajos que optan por afirmar la participación de Rodríguez en la conspiración no basan su interpretación en ningún documento escrito, más allá de las palabras de Rodríguez. Ninguno de ellos consulta o hace referencia al Archivo de la

Conspiración cito en el Archivo General de Indias o en el Archivo *Gual y España* en la Academia Nacional de la Historia de Caracas. Los trabajos que utilizan y consultan los archivos mencionados no hacen referencia a la participación de Rodríguez en la conspiración.

En este sentido no es posible sostener la existencia de una coherencia política en la figura de Rodríguez desde su juventud hasta su muerte, como la mayoría de los trabajos consultados han intentado establecer. De acuerdo con lo escrito, Rodríguez, al igual que muchos otros personajes de la historia latinoamericana, irá radicalizando su postura con el devenir de los acontecimientos políticos.

Conclusiones

A lo largo de esta primera parte del trabajo se analizaron las diversas posturas que sostienen la existencia de una coherencia político-filosófica en la vida y la obra de Simón Rodríguez. De acuerdo con los autores que asumen esta posición, el maestro caraqueño es un hombre comprometido con la causa de la emancipación latinoamericana. Según ellos, desde sus primeros años de juventud, hasta su muerte, Rodríguez, se muestra crítico del orden monárquico, la injusticia y los privilegios sociales propios del orden colonial. Este hecho, sostienen, puede confirmarse a través de sus lecturas de juventud, la relación pedagógica con Bolívar y su participación en el complot de La Guaira. Es decir, la formación intelectual de Rodríguez, su pensamiento pedagógico, expresado en la enseñanza de Bolívar y su militancia política son, según los trabajos analizados, rasgos que los autores señalan como característicos de un hombre crítico de la monarquía y adepto a posturas republicanas. Desde esta perspectiva, se configura una imagen de Rodríguez como revolucionario, mentor del Libertador y lector de libros prohibidos que tratan sobre la igualdad política, civil y la libertad. Para los autores que defienden esta posición, habría una suerte de continuidad revolucionaria en la vida del maestro desde su juventud hasta su madurez. Para ellos la posición política de Rodríguez no habría experimentado cambios

significativos con el correr del tiempo. En otras palabras, él es un revolucionario que consagra su vida entera a la lucha por la emancipación de América.

En el transcurso de este trabajo se analizan críticamente cada uno de los puntos sobre los que los autores se apoyan para sostener semejante postura respecto de la vida de Rodríguez. Como se ha mostrado, en base a los documentos estudiados, no hay motivos para pensar la verosimilitud de ninguno de ellos. No hay documento alguno que permita sospechar la participación de Rodríguez en el complot de la Guaira. Respecto de la relación pedagógica con Bolívar se sabe que la misma fue relativamente breve. A su vez, los únicos datos ciertos existentes en la actualidad para realizar algún tipo de inferencia en relación a la forma en la que Rodríguez educa al niño es el texto de *Reflexiones.* En este sentido es posible afirmar que no hay en el cuerpo del texto ningún elemento que nos haga pensar la influencia del *Emilio,* como la mayoría de los trabajos pretenden sostener.

Por último, queda el tema de sus influencias intelectuales. Según se ha mostrado no hay pruebas determinantes que permitan inferir las lecturas precisas que Rodríguez hace hasta 1797. De acuerdo con el ambiente cultural de su época, es posible pensar que una cantidad variada de libros llegan a tierras americanas y están posiblemente al alcance de Rodríguez. En este sentido es probable que Rodríguez haya podido leer textos prohibidos. Sin embargo, esos libros sólo pueden ser aquellos títulos escritos o traducidos al español. Dicha suposición se apoya en el hecho de que no hay dato que nos permita confirmar la posibilidad de leer en otro idioma por parte de Rodríguez. A su vez se ha mostrado que las traducciones de Rousseau y la obra política de Voltaire se llevan a cabo tiempo después de su partida de Caracas. Por este motivo, las afirmaciones que gran parte de la tradición académica realiza en torno a las lecturas de autores franceses, italiano e ingleses por parte del maestro durante su juventud carecen de fundamento. La única fuente disponible para determinar posibles influencias en su pensamiento es su primer escrito presentado ante las autoridades coloniales.

Los autores que hacen referencia a este trabajo se han limitado a realizar una serie de afirmaciones relativas a la presencia de autores como Rousseau, Voltaire, los enciclopedistas y autores clásicos y modernos como Platón, Cervantes, Comenio, Descartes, Spinoza y Bacon (Lozano y Lozano, 1914: 34; Álvarez Freites, 1966: 25).

Ninguna de estas afirmaciones es confrontada con el cuerpo del texto o con cualquier otro documento. El único autor que intenta una comparación entre el *Emilio* y el texto de Rodríguez es Rumazo Alfonso González (1976). Pero, dicha comparación carece de todo fundamento teórico. En función de lo escrito,el tema de las influencias intelectuales de Rodríguez no puede ser utilizado como un dato de prueba que apoye la idea de un Rodríguez Revolucionario.

La única producción de Rodríguez de este períod se acerca más al pensamiento ilustrado español impulsado por los Borbones y sus funcionarios que a cualquier otra tradición político-filosófica. Es más, dicho texto de Rodríguez lejos de ser una propuesta revolucionaria que altera y discute el orden político vigente, es un texto propio de un súbdito fiel a la corona española.

En función de lo escrito, es posible sostener que no existen motivos para pensar, como se intenta difundir a lo largo de los años, que la conducta de Rodríguez pueda ser considerada revolucionaria y antimonárquica. De hecho los documentos presentan una figura completamente diferente. No hay ni un solo dato que dé cuenta de una sospecha por parte de las autoridades sobre su conducta[70].

---

70 Al respecto de este tema contamos con dos fuentes conflicto por la tenencia del menor Bolívar y la segunda fuente con la que contamos es la aceptación a la renuncia al cargo de maestro de primeras letras presentado por Rodríguez ante las autoridades del cabildo de Caracas.Respecto del primer documento podemos decir que, en el expediente de la Real Audiencia sobre el domicilio tutelar Simón Bolívar, se hace mención varias veces a la conducta de Rodríguez. La primera de ellas es hecha por el curador del menor Carlos Palacios. En un escrito en el que solicita a la Audiencia la restitución del menor, fugado de su hogar tutelar y alojado en el a casa de su hermana María Antonia Bolívar de Francia, el tutor manifiesta sus deseos de trasladar al niño a la casa del maestro de primeras letras. Palacios da cuenta de la estima que tiene por Rodríguez y su capacidad para educar al niño en cuestión. En el cuerpo del texto sostiene que, según su parecer Rodríguez es un "…sujeto de probidad y habilidad notoria y estando destinado por su oficio a la enseñanza de los niños, podrá más cómodamente proveer a la educación de este…" (1999: 161). En un informe del 7 de agosto de 1795 el escribano de Cámara inspecciona la casa de Rodríguez junto con Carlos Palacios y Pablo de Clemente y Francia. En dicho informe su vuelve a hacer mención de la probidad y habilidad profesional de Rodríguez (170). Por último en la carta de Contestación de Palacios a las autoridades de la Audiencia, frente a la intención de los Clemente de Francia y Bolívar de sacar al menor de la casa de Rodríguez para enviarlo al Seminario Conciliar de Caracas, menciona la virtud y decoro del hogar del maestro. En este sentido escribe "…quiero decir que en la casa de don Simón Rodríguez, vive y vivirá el pupilo bajo la inmediata custodia superior y dirección de este que es sujeto de no menor virtud y probidad que aquellos…" (188). Y unas líneas más abajo sostiene que:

"…está probado en autos la decencia de la casa de dos Simón Rodríguez, la capacidad de la pieza destinada para vivienda del pupilo, su independencia y separación del resto de la familia y es notoria la probidad y virtud de todos los individuos que la componen, entre los cuales sólo puede observarse don Simón Bolívar

De hecho es altamente probable que Rodríguez deje la ciudad de Caracas antes del año 1797. Desde 1795 no hay documento alguno que haga referencia a él. A su vez, se sabe por el expediente de La Real Audiencia, que Bolívar vuelve a vivir a la casa de su tutor Carlos Palacio el 16 de octubre de 1795 (1999: 192). Esto significa el fin de su estado de pupilo en la casa de Rodríguez y de sus obligaciones para con el maestro. La finalización de este vínculo significa la caducidad del convenio entre el maestro y su tío establecido entre el 26 de agosto y el 3 de setiembre, por medio del cual el tutor del niño se comprometía a pagar

---

ejemplos de santidad dignos de imitarse" (189).

Es interesante destacar que más allá de las protestas de la hermana de Bolívar y su esposo, las autoridades estuvieron de acuerdo con el parecer del tutor del menor. En ningún documento se objeta la conducta y la capacidad del maestro por parte de las autoridades y funcionarios de la Real Audiencia. Rodríguez es considerado la persona adecuada para educar, formar y criar a Bolívar en las primeras letras, moral cristiana y máximas políticas. En este sentido en las que las autoridades coloniales dan cuenta del concepto en el que se tenía al maestro. La primera de ellas se inscribe en el

Carlos Palacios informa, hacia fines de agosto al fiscal de la Audiencia, que el menor estaba en la casa del maestro de primeras letras para que lo "eduque cristiana y políticamente como corresponde a su edad, nacimiento y demás circunstancias" (178). De hecho cuando se sugiere la posibilidad de un ayo que acompañe en todo momento al menor, el tutor decide que esta función sea llevada adelante por el propio Rodríguez. Los funcionarios de la Audiencia acuerdan con esta decisión e instan en un documento del 26 de agosto de 1795 a que el tutor acuerde con el maestro una suma de dinero para solventar los gastos del menor y pagar las tareas de maestro y ayo del niño (181).

La segunda referencia a la conducta de Rodríguez la encontramos en la aceptación de la renuncia al puesto de maestro de primeras letras. Los funcionarios del cabildo evalúan la solicitud de Rodríguez de comparar el mobiliario de la escuela por parte de la ciudad y la posibilidad de extenderle un certificado acerca de su conducta y capacidad. Las autoridades coinciden a ambos pedidos. Respecto de la certificación sobre su proceder, se hace mención a su celo, amor y eficacia en el cumplimiento de sus deberes. Las autoridades escriben al respecto:

"…siendo como es constante a este Ilustre Ayuntamiento, el amor, celo y eficacia con que se ha portado el referido don Simón Narciso Rodríguez en el desempeño de dicha escuela, y con conocida utilidad pública, ya por haberla establecido bajo el mejor sistema y gobierno, y ya por la ventajas que han observado en los niños de su cargo, sin que éste muy Ilustre Ayuntamiento, haya tenido la menor queja de su conducta y operaciones, sino antes bien una completa satisfacción de sus procederes y utilidad de su servicio, acordaron, asimismo, se compulse testimonio de esta acta y se le entregue en su resguardo" (147).

El acta del cabildo es el último documento con el que contamos en el que se hace referencia Rodríguez en la ciudad de Caracas. Muchos historiadores entre ellos Lasheras y Jáuregui plantean que no se sabe nada más sobre el maestro hasta la supuesta fecha de su exilio 1797. De hecho, en función de esta escasez de datos algunos autores han puesto en duda la fecha de partida de la ciudad de Caracas. Si bien la mayoría de los escritos suelen sostener que la fecha de partido fue 1797, no hay un consenso definido entre todos ellos. Algunos de trabajos han planteado como posible fecha 1796 (Álvarez Freites, 1966) y otros el mismo años de 1795 (Landaeta Rosales 1954; Jáuregui Olazábal, 2005). Generalmente los textos que sostienen que la fecha de exilio fue 1797, suelen asociar la partida de Rodríguez con la rebelión de Gual y España o con algún otro

una suma determinada al maestro por sus servicios (181). Todo indica que para aquella fecha Rodríguez carece de trabajo. Renuncia al cargo de maestro el 19 de octubre de 1795 y Bolivar deja su casa el 16 de octubre de ese año para volver a vivir con su tío. Dadas estas circunstancias, es altanamente probable que Rodríguez decida abandonar la ciudad en busca de nuevas posibilidades. A lo largo de su obra Rodríguez hace referencia a su inquietud por ganarse la vida a partir de sus propios méritos y capacidades. En este sentido es probable decir que la fecha de partida de Caracas es entre 1795 y 1796 y no 1797 como se sostiene comúnmente.

De acuerdo con lo escrito no es adecuado decir que Simón Rodríguez mantiene una misma línea de pensamiento a lo largo de toda su vida. Sus influencias intelectuales, su relación con Bolívar, su actividad política y su primer escrito, no presentan rasgos de un pensador republicano enfrentado con los poderes establecidos. La figura de Simón Rodríguez, se adecua a la categoría postulada por Myers (2008) de "letrado patriota". De acuerdo con el autor, los letrados patriotas son aquellos hombres educados en el interior de las instituciones propias del Antiguo Régimen en América Latina e integrantes de un estamento funcional a los intereses de la Monarquía y sus representantes. Ante el cambio de la coyuntura política de su país, su situación experimenta una transformación en la medida que se ven obligados a tomar posición respecto del mismo. Así, estos hombre con las herramientas culturales adquiridas en el interior de las instituciones coloniales, se transforman en los portavoces intelectuales de los intereses de las nuevas repúblicas. De hecho, el propio Myers menciona a Rodríguez entre el grupo de letrados patriotas (2008: 124).

De esta manera resulta difícil, sostener la hipótesis de una continuidad en el pensar y el actuar de Rodríguez, al menos en relación a sus lecturas y prácticas políticas. Rodríguez es un republicano confeso, sin embargo de ello no se sigue que lo sea toda su vida. Sólo basta leer su primer escrito en el contexto de su obra para darse cuenta de las diferencias

suceso político. Sin embargo, como puede observarse en los documentos, no hay ni una sola mención a un tipo de conducta que despierte alguna sospecha entre las autoridades y los ciudadanos. Todas las referencias dan cuenta de un proceder adecuado a un buen cristiano y fiel súbdito de la corona.

profundas en relación a los conceptos de pueblo, igualdad y educación que separan a este primer escrito del resto de su obra. De la misma manera, durante este período de su vida, no hay elemento alguno que permita sostener que la producción de Rodríguez sea novedosa para el contexto en el que es presentada. Todo indica que su primer escrito y su participación política se adecúan a la de un fiel súbdito de la corona.

En la próxima sección del trabajo se abordan los textos de aquellos que sostienen la existencia de una continuidad en una serie de núcleos temáticos y conceptuales en la obra de Rodríguez. A continuación se analizan los trabajos del segundo grupo de autores. Aquellos que sostienen que la unidad de pensamiento debe buscarse en el plano exclusivamente teórico conceptual, en relación a sus escritos. En ellos, los autores sostienen la posibilidad de interpretar la obra de Rodríguez como un todo homogéneo. En esta segunda parte nos centramos específicamente en su obra escrita, fundamentalmente en su primer texto conocido.

Capítulo 3

Unidad teórico conceptual en el pensamiento de Simón Rodríguez

En la sección previa del trabajo se analiza el aspecto práctico de la supuesta unidad de la Obra de Rodríguez. Allí se evalúan las posibilidades de esta afirmación en base a las supuestas pruebas que los distintos autores aportan a favor de la misma. En virtud de del estudio realizado se concluye que no existen pruebas para pensar en la existencia de una coherencia política desde su juventud. En base a lo escrito no hay motivos para sostener que Rodríguez sea un revolucionario, antimonárquico desde sus primeros años. De hecho, en base a los documentos existentes, es más viable una interpretación que presenta a un hombre ilustrado, fiel a la corona y respetuoso de las normas sociales del imperio.

En las próximas líneas se analiza en qué medida es posible sostener que la obra escrita de Rodríguez puede ser considerada como un todo homogéneo, ya sea desde los contenidos, temas y estilo, como desde su lineamiento político. La gran mayoría de los autores mencionados en la sección anterior coinciden en este punto. Todos ellos concuerdan en que la obra de Rodríguez guarda una coherencia temática, abordada desde una misma concepción política y filosófica. El punto central de esta interpretación reside en ciertos aspectos de su biografía y en la lectura particular que se hace de su primer escrito. De acuerdo con la misma se ha sostenido que *Reflexiones* es una texto que expresa posiciones revolucionarias, críticas del orden social apoyadas en la filosofía de la ilustración, más específicamente en el *Emilio.* A lo largo del siglo XX y principio del siglo XXI, afirman distintos autores que la actitud crítica del orden establecido, desde una concepción teórico política determinada, característica de la obra de Rodríguez, se encuentra presente de forma implícita en su primer escrito (Mancini1924; Lozano y Lozano, 1914; André, 1924; Cova 1954; Álvarez Freites 1966; .Rumazo González 1976, Castellanos 2007, Rojas, 2008, Briggs 2010)[71].

71 Los autores citados constituyen un grupo representativo entre aquellos que sostienen esta posición. El criterio de selección de los mismos obedece a nuestra intención de mostrar el despliegue temporal de esta posición. Es decir, nos interesa mostrar la vigencia de este línea interpretativa, que puede rastrearse a los

A continuación se discute esta interpretación tradicional anclada en una lectura determinada de *Reflexiones*[72]. En esta sección del texto se intenta mostrar que el primer escrito de Rodríguez, no sólo no es una propuesta subversiva del orden político y social de la época, sino que las bases teóricas sobre las que se apoya son diferentes, a las que basa su producción escrita futura. Una lectura adecuada de *Reflexiones* permite establecer una diferencia significativa entre este escrito y el resto de la producción de Rodríguez. Para probar esta afirmación se divide el capítulo en tres partes. En la primera de ella se analizan los trabajos de aquellos que afirman la presencia de Rousseau, en su producción de juventud. Según estos autores *Reflexiones* es un texto crítico del orden social en el que pueden observarse un conjunto de propuestas que dan claramente cuenta de la influencia de la ilustración francesa, fundamentalmente del pensamiento de Rousseau. Para la totalidad de aquellos que sostienen esta idea, el escrito de Rodríguez da cuenta del carácter revolucionaros de su autor en función de las influencias que pueden leerse en él. En el transcurso de esta parte se pretende mostrar en qué medida esto es posible de ser relacionado con la letra escrita de Rodríguez.

La segunda parte del capítulo se dedica a la confrontación de los textos realizados por Rumazo González. Como se ha hecho referencia, este autor es el único, entre los que plantean la influencia de Rousseau en el primer escrito de Rodríguez que intenta una comparación entre los textos. A partir de la comparación de seis párrafos procura demostrar la influencia de una autor sobre otro. A lo largo de esta segunda parte del capítulo se analizan las seis confrontaciones propuestas por Rumazo González. La confrontación de los textos no sólo no muestra puntos en común entre los autores, sino que exhibe diferencias profundas en relación a la escuela, los maestros y la educación. En otras palabras, el texto de rumazo González no cumple con el objetivo planteado. En este sentido, es posible observar, al menos en la comparación propuesta de los textos no es posible sostener que el

estudios más antiguos sobre Rodríguez.

72 Existen pocos estudios que se hayan detenido en el análisis del primer escrito de Rodríguez. La mayoría de ellos lo menciona o dedica algunos párrafos al mismo. Sin embargo, pocos son los que se concentran en su estudio propiamente dicho. Con excepción de los trabajos de Rumazo González (1976), Ruiz (1990) y Lasheras (2004) la mayoría de los textos se limitan a realizar una serie de afirmaciones relativas al texto, sobre una base de supuestos muy endebles. El texto de Rumazo González (1976), si bien sigue la línea tradicional de interpretación del pensamiento de Rodríguez, al menos se detienen en el análisis del texto de las *Reflexiones*. Los trabajos de Ruiz (1990) y Lasheras (2004) critican la posición tradicional, pero según nuestro punto de vista no entran en el análisis detallado del texto propiamente dicho.

texto de *Reflexiones* esté inspirado o influenciado por el *Emilio* o por ningún otro texto de Rousseau.

En la tercera parte del texto se explora la posibilidad de buscar las influencias del primer texto de Rodríguez en la ilustración española. Su primer escrito se encuentra mucho más próximo del pensamiento de los autores españoles del período que al de los enciclopedistas franceses, como se pretende sostener. A lo largo de esta tercera parte se muestra que muchos de los temas que la tradición académica señala como referentes a la hora de señalar sus influencias francesas, se encuentran presentes también en los trabajos de muchos pensadores españoles del siglo XVIII. La importancia de la escuela como medio de desarrollo social y económico, la importancia de la educación del pueblo junto con el vínculo entre felicidad y educación puede rastrearse en diversas obras de autores españoles. En virtud de esta presencia es posible poner en duda la interpretación tradicional del texto. Si se sostiene que la influencia de autores como Rousseau y Voltaire sobre Rodríguez, es clara en virtud a los temas que aborda en *Reflexiones,* entonces, habría que preguntarse qué sucede cuando esos mismos temas también son compartidos por otros autores.

En el transcurso de esta última parte del capítulo se exponen los motivos por los cuales se sostiene que los temas abordados por Rodríguez en *Reflexiones*, denotan la presencia del pensamiento español de corte ilustrado. La importancia de la educación del pueblo y la relación entre felicidad y educación son dos temas centrales que abordan los ilustrados españoles del siglo XVIII. Tanto intelectuales como funcionarios de la corona española ven en la educación de las masas un medio de salida a la situación de crisis y atraso en la que se encuentra el imperio. Por este motivo, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, se escriben muchos trabajos sobre educación. La mayoría de estos trabajos hacen referencia al papel de la educación en relación al desarrollo económico y social del imperio. Los escritos de este período sostienen que a través de la educación el pueblo ocioso puede ser transformado en la mano de obra que España necesita para industrializarse. A su vez, muchos de estos autores son funcionarios de la corona y sus escritos son hechos para justificar acciones de gobierno o para plantear los pasos los lineamientos políticos a seguir por los Borbones[73]. Estos trabajos, juntos con otros que se detallan a continuación, están al alcance de Rodríguez y muy posiblemente son leídos por este.

73 Tal es el caso de Ward (1750)

De esta manera, al finalizar esta parte del trabajo se da un paso importante en desmontar la interpretación tradicional de la figura y el pensamiento de Rodríguez en dos aspectos importantes. El primero de ellos tiene que ver con la lectura e influencia de Rousseau durante su pensamiento de juventud. Para sostener semejante afirmación es necesario encontrar puntos de contacto entre los dos autores en el escrito de Rodríguez. En función del análisis de *Reflexiones* se muestra que no existe ningún motivo para continuar con esta interpretación de su obra. De la lectura de *Reflexiones*, se desprende que dicho texto, no solo no es inspirada en el *Emilio,* sino que tampoco tiene ningún elemento que haga sospechar de la influencia de Rousseau durante esta etapa de su pensamiento.

El segundo paso que permite dar este capítulo consiste en la localización de influencias más adecuadas a los documentos en el interior del pensamiento de Rodríguez. Mercedes Álvarez Freites (1966), sostiene que la vida de Rodríguez tiene una suerte de halo misterioso y legendario (15). De acuerdo con la autora, es muy difícil establecer con cierto grado de certeza algunas cuestiones relativas a su vida. Entre ellas, la autora cita las lecturas de juventud del maestro. En función de ello supone una lista de nombres que a nuestro entender es excesivamente grande[74]. Para ella Rodríguez habría leídos desde los clásicos griegos, hasta los enciclopedistas franceses. Entre estos autores también son citados Bacon, Cervantes, Defoe y Comenio (25). Si bien, Álvarez Freites, no afirma categóricamente la lectura de ciertos autores como la mayoría de la tradición hace, no es menos cierto que la lista tentativa que propone ella se ajusta a la que hace la mayoría de estudiosos sobre este tema. De esta manera sin afirmar nada, concluye lo mismo que la tradición hace sobre el tema. La lista de autores que Álvarez Freites supone que Rodríguez lee durante su juventud es la misma lista que el resto de los autores afirman.

A diferencia de esta autora se piensa que es posible rastrear ciertas lecturas de Rodríguez durante su juventud. El presente capítulo, cumple con este objetivo, en la medida que desecha ciertas lecturas y propone otras como probables. En este sentido, al finalizar esta

74 Álvarez Freites sostiene que ante la falta de documentación es imposible hacer una lista de las lecturas de Rodríguez durante este período de su vida. Sin embargo afirma que "… es indudable que recibió impacto de la Ilustración, de Rousseau, de la Revolución Americana y de la Revolución Francesa" (1986: 24). Es importante destacar que la autora no explica los motivos de semejante certeza, ni aporta prueba alguna prueba que confirme su posición. Lo único que dice al respecto es que el primer escrito de Rodríguez es una prueba rotunda para la afirmación precedente. Apoyada en las palabras de Parra de León (1933), afirma que las reflexiones es un escrito que desborda de principios "ultramodernos" (1966: 24).

sección del trabajo, es posible concluir que, al menos en las *Reflexiones*, no hay ningún elemento que haga pensar que las mismas son inspiradas e influenciadas por el pensamiento de Rousseau. Junto con esto se propone otra línea de investigación. De acuerdo con esta, las influencias de este primer texto hay que buscarlas en los autores españoles ilustrados[75], más que en el resto de los autores que se han planteado tradicionalmente. En este sentido, el texto de Rodríguez lejos de ser una propuesta original para el ambiente sociocultural en el que se produce, parecería ser un texto más de los muchos que se producen durante este período.

Continuidad teórica: Rousseau en la obra de juventud de Rodríguez

Como se ha escrito gran parte de la comunidad académica sostiene la influencia del pensamiento de Rousseau en el joven Rodríguez. A partir de esta supuesta presencia, se afirma el carácter revolucionario de su pensamiento. Para muchos historiadores la lectura de un autor prohibido es un dato irrefutable de los intereses revolucionarios del lector[76]. Sobre la base de este supuesto se infiere una militancia revolucionaria del maestro desde sus primeros años. En el apartado anterior se evalúa en qué medida Rodríguez puede leer a Rousseau y qué relación tiene esta supuesta lectura en su vínculo pedagógico con Simón Bolívar. Esta sección del trabajo se dedica específicamente a determinar la posible influencia del pensamiento de Rousseau, en *Reflexiones*. En este sentido el primer texto de Rodríguez es un elemento fundamental para determinar las posibles influencias intelectuales del maestro. No sólo porque es un documento escrito en el que expresa su pensamiento sobre un determinado tema, sino también porque es el único elemento teórico de este período de su vida del que se tiene evidencia[77]. De esta manera, si lo que interesa, es

75 Para nosotros es adecuado el planteo de Ruiz (1990) y Lasheras (2004), en relación a las influencias del pensamiento de Rodríguez durante su juventud. Para estos autores Rodríguez habríase formado dentro de una tradición de pensamiento propia del Antiguo Régimen

76 Sobre la lectura de autores prohibidos hemos hecho referencia en el capítulo anterior.

77 Existen otros documentos escritos por él, pero no hacen referencia a cuestiones teóricas, sino a cuestiones relativas a problemas de la vida cotidiana. Generalmente se tratan de documentos escritos presentados ante las autoridades de la ciudad y sus temas versan sobre: a) la compra de muebles para la escuela, b) costos y mantenimiento del menor Bolívar y c) renuncia a su cargo de maestro. Para estos documentos ver

abordar el problema de la continuidad teórico –política y estilística, es sumamente relevante dedicarse al estudio de este escrito.

Desde la perspectiva de aquellos que sostienen la idea de una continuidad, *Reflexiones*, constituye el texto base de su estructura conceptual. En él se encontrarían aquellos conceptos y lineamiento, que a lo largo de su vida, Rodríguez despliega paulatinamente desde una misma perspectiva.

La mayoría de los trabajos dedicados a este tema sólo se limitan a decir que este texto es un escrito revolucionario, repleto de temas controversiales, en los que se puede observar la influencia de Rousseau, más específicamente del *Emilio.* Sin embargo, ninguno de ellos aporta algún tipo de pruebas que corrobore lo que afirman. Con excepción de Rumazo González (1976), ninguno textos a los que accedemos realiza algún tipo de confrontación entre el texto de Rodríguez y el *Emilio.* Como se ha escrito en el capítulo anterior, el intento de Rumazo González no obtiene los resultados buscados. Su trabajo fuerza los textos, confunde conceptos y desconoce el contexto de producción de los dos libros en cuestión. Sin embargo a pesar de ello, no se detiene ahí. A lo largo su escrito cree ver una serie de indicios que le permiten continuar con la hipótesis de la influencia del *Emilio* en *Reflexiones*. Según su punto de vista, para la época de producción de este primer escrito, ya es un lector avezado de Rousseau.

Para Rumazo González (1976), la apropiación de la obra del pensador ginebrino puede observarse en dos aspectos: La educación de Bolívar[78] y en su primer escrito presentado ante el Cabildo de Caracas. Sobre este último sostiene que a partir de su lectura es posible determinar las influencias de Rousseau, al menos en dos puntos. El primero de ellos tiene que ver con la forma en la que están escritas *Reflexiones*. El lenguaje con el que está escrito y las normas pedagógicas que allí se exponen, afirma Rumazo González, no pueden provenir de otra parte que del pensamiento de Rousseau. Las razones que ofrece para sostener su posición obedecen al estado de atraso de Venezuela y Madrid en materia educativa[79]. De acuerdo con sus propias palabras "en Madrid nada se innovaba, nada se

Rodríguez (1999 TI)

78 Sobre este tema ya nos hemos explayado en el capítulo anterior. Ver Cap. I.

creaba; en América hispana, por lo mismo, ninguna iniciativa plasmaba y las expresiones de queja e inconformidad perdíanse en los archivos oficiales" (1976: 32).

La postura crítica de un determinado estado de cosas en relación a la educación de su época es destacada, entonces, como un indicio de la presencia del pensamiento de Rousseau en el primer escrito de Rodríguez. Según su interpretación, el trabajo de Rodríguez está influenciado por el de Rousseau en la medida que ambos textos presentan críticas a la educación de su época. El segundo aspecto en el que se materializa la presencia del pensamiento de Rousseau es en los contenidos. Para Rumazo González *Reflexiones* presentan similitudes con el *Emilio* en relación a un conjunto bien definido de temas. Los contenidos resaltados son: la importancia y función de la escuela primaria, el rol de los padres en la educación de los niños, la posición crítica respecto de los establecimientos escolares, la eliminación de los castigos físicos y la formación de los docentes. Estas presuntas similitudes, sostiene, componen un conjunto más amplio implícito en los dos textos. Desde su perspectiva es posible establecer otros puntos en común que nos permiten ver el verdadero alcance de las influencia de Rousseau sobre Rodríguez. No obstante ello, sostiene que las ideas señaladas en relación a la importancia de la escuela, el rol extraordinario de los maestros, la eliminación de los castigos y la función de los padres en la educación de sus hijos, son suficientes para determinar la influencia de un pensador sobre otro. Para Rumazo González, todas estas ideas "del *Emilio* emanaron, y las volvió nervio y carne Simón Rodríguez" (33).

Respecto del primer aspecto a partir del cual Rumazo González supone la influencia del *Emilio* sobre *Reflexiones,* es posible decir que, el autor se apoya sobre dos supuestos falsos. Rumazo González sostiene que el carácter crítico del texto de Rodríguez junto con la ausencia de trabajos del mismo estilo, tanto en la península como en las colonias son datos irrefutables de la influencia que el *Emilio* ejerce sobre el primer trabajo de Rodríguez. Esto no es correcto por dos razones. La primera de ellas es que resulta al menos insuficiente, pensar que dos textos se encuentren relacionados por las influencias de uno sobre otro por el simple hecho de compartir un lenguaje crítico respecto de un determinado estado de cosas. En segundo lugar, tampoco es cierto que en España y las colonias no se produjeran

79 Cómo veremos a continuación Rumazo González se equivoca sobre este punto. Para aquella época existía en España un gran interés en la educación del pueblo. Para este tema en particular ver, Uría Varela (1990), Escolano (1999), García Sánchez (2005), Sánchez Blanco (2007) y Parra (2007).

textos sobre educación. Autores tales como Cifuentes y Barrios (1787), Manuel de Aguirres (1787), José Isidoro Morales (1789), Casiano Caballero de la Torre (1790), Josefa Amar y Borbón (1790) y Pascual Vallejos (1791) entre otros realizan escritos sobre educación. Todos ellos realizan una crítica a la educación tradicional y proponen cambios significativos en las formas y contenidos de la educación.

Para los ilustrados españoles del siglo XVIII, la educación del pueblo es un elemento determinante en el desarrollo y modernización de la España del siglo XVIII[80]. Agustín Escolano (1999) observa que para los ilustrados españoles, las causas del atraso del imperio no obedecen a motivos políticos, ni sociales, sino a razones de índole económica.

80 La conciencia del atraso de España era una percepción compartida por la mayoría de los pensadores del siglo XVIII. Para estos autores, había una estrecha relación entre el atraso, la decadencia del imperio y la pobreza (Campomanes 1774, Ward,1750, 1787, Jovellanos 1839). Todos estos autores concebían a la pobreza como un problema alarmante dadas sus proporciones y consecuencias. Cabarrús, en sus *Cartas* (1932) destacaba ante la pregunta sobre la cantidad de pobres en España que "se podría responder sin violentar el sentido, que casi toda la nación lo es, y sería mucho más fácil enumerar los poquísimos que lo poseen todo" (36). Ward, calculaba que la cantidad de pobres del reino superaba el 28% de la población total (1750). Y Campomanes se lamentaba de la gran cantidad de pobres y personas ociosas que habitaban las villas y ciudades españolas (1774:15). Desde una perspectiva que destacaba el vínculo entre el potencial económico y una población productiva abundante, los pensadores ilustrados consideraban a los pobres como carga para el sistema económico productivo del país. A diferencia de los pensadores medievales y renacentistas los intelectuales y funcionarios españoles del siglo XVIII asumían a la pobreza como un problema de tintes exclusivamente económicos, morales y totalmente secularizado. Bernardo Ward, concebía a la pobreza como un estado de caída moral y material de las personas. La falta de trabajo, la ociosidad y el vicio se encontraban íntimamente relacionados en la constitución del problema de la miseria. En su *texto Ob*ra Pía sostenía que "un hombre que no sabe ningún oficio, no siempre halla en qué emplearse; y ya por no hallarlo ya por no buscarlo con eficacia queda expuesto a perderse" (1787: 24). Desde esta misma perspectiva, Campomanes abordaba el problema de la pobreza. Para él se trataba de un fenómeno económico y social en el que el trabajo y la ociosidad se encontraban íntimamente relacionados. Así *en el Bosquejo de política económica española delineado sobre el estado presente de sus int*ereses, trabajo inédito hasta 1984, afirmaba que "de la pobreza nace la holgazanería y la pereza" (1994: 87). Campomanes, de la misma forma que Ward, planteaba un circulo vicioso con consecuencias sociales muy perniciosas entre pobreza, ocio, vicio y falta de trabajo. Para este pensador, al igual que para la mayoría de los ilustrados españoles, la pobreza era considerada fundamentalmente como un problema económico que impedía el pregreso y desarrollo nacional (88). En este sentido la masa ociosa de pobres era concebida como un capital desperdiciado que funcionaba como un pesado lastre para la economía del imperio. Para ellos la transformación, por medio de la educación, de pobres en trabajadores productivos era uno de los primeros pasos en la recuperación del imperio. Al respecto Ward señalaba que a diferencia de Holanda, Italia, Francia e Inglaterra, España carecía, no sólo de una estructura industrial en expansión apoyada en una tecnología al servicio de la productividad sino también de una política centralizada para abordar el problema de la pobreza. De acuerdo con sus experiencias estos paises contaban con instituciones dedicadas al fomento de la industria, a través de la gestión de la pobreza. Entre todos estos países, para Ward, Inglaterra constituía el caso más destacado y paradigmático, en la medida que según él, sustentaba su poderío y riqueza en el trabajo de sus pobres (1750: 15).

Intelectuales y funcionarios asumen que la regeneración del país solo podía provenir de una acción sostenida de fomento de la economía y educación vinculada con la producción en la (375). Con este propósito en mente, señala Escolano, se produce una revisión y crítica de la educación tradicional, anclada en la "esterilidad literaria y especulativa" (376). Este tipo de pedagogía tradicional es considerada de escasa utilidad práctica y ajena a los intereses de la sociedad (Jovellanos, 1858:124). La mayoría de los intelectuales de la época acuerdan en la necesidad de una educación vinculada con el trabajo y la utilización de las nuevas tecnología que se gestan durante este período. Para ello se crean nuevas instituciones[81] y se envían becarios al extranjero para conocer las nuevas técnicas de producción y trasmitirlas a los obreros. A su vez se difunden nuevos conocimientos prácticos[82], a través de las distintas Juntas de Comercio y las distintas Sociedades Económicas de Amigos del País.

Sánchez Blanco (2007), observa que durante el reinado de Carlos IV, se traducen una serie de obras extranjeras dedicadas a la educación y comienza a hablarse acerca de la necesidad de un sistema de educación generalizado "fundado en una moderna teoría del conocimiento" (237). Al igual que Escolano (1999), destaca la crítica de los ilustrados a la educación tradicional centrada en la exigencia de la modernización de los contenidos y métodos de la enseñanza. Para estos hombres, destaca, la difusión de las Luces consiste en la materialización de un plan de educación que llegara a todos los miembros de la sociedad. La educación de primeras letras "gratuita y general es exigencia compartida por amplios círculos" (Sánchez Blanco, 2007: 239). Por "educación general", afirma Sánchez Blanco, se entiende una educación que abarca los primeros pasos del conocimiento, accesible a los dos sexos y dirigida a la totalidad de la población sin distinción de estamentos (240).

---

81 La Junta de Barcelona crea en 1769 la Escuela de Náutica y en 1775 la Escuela de Diseño. La Sociedad Aragonesa crea su primer Escuela de agricultura en 1774. Cfr. Archivo General de Simancas, Junta de Comercio y Moneda, Legajo 267, doc. de 7 de octubre de 1769. Estatutos de la Escuela gratuita de Diseño, 1775, Archivo de la Junta de Comercio de Barcelona, legajo 108. Ruiz y Pablo (1919): *Historia de la Real Junta Particular de Comercio de Barcelona,* Barcelona, Cámara de Comercio.

82La Junta de Agricultura y Comercio de Valencia difunde la utilización del torno de Vaucanson y promueve el cultivo experimental del algodón. Cfr (1765): *La Real* Junta *Particular de .Agricultura y Comercio, establecida en la Ciudad de Valencia,* convida a *las* amantes *de la pública utilidad para que concurran con sus instrucciones y experimentos al mayor* fomento *y perfec*ción *de la Agricultura.* Valencia, Imprenta Monfort.

El pueblo y los sectores más bajo de la sociedad son contemplados dentro de este proyecto económico –educativo. Durante este período se conciben una serie de planes y trabajos dedicados a la educación de los sectores más bajos del imperio. La mayoría de los pensadores ilustrados del siglo XVIII consideran el problema de la pobreza un escollo a superar en el proceso de superación de la crisis económica del imperio. Campomanes (1774) sostiene que la pobreza es un tema de Estado, en tanto fenómeno económico y social. Al igual que Ward (1750), sostiene una política de "pleno empleo" de los ociosos impulsada por el Estado y materializada en políticas de fomento económico, asistencia, educación y coerción de los pobres (1750: 58; 1991:86). Afirma que el Estado a través de sus instituciones es el encargado en resolver el problema de la pobreza. Según su punto de vista es posible reducir los ociosos a ciudadanos útiles siempre y cuando se les faciliten los medios adecuados (Bianchi, 1991: 186).

A través de instituciones tales como los Hospicios Reales, Campomanes, Ward y Jovellanos, entre otros, piensan la posibilidad de rehabilitar a los pobres en provecho de la sociedad en su conjunto. Según ellos, es posible obtener una recuperación total y franca de este sector por medio de la educación. Por ello sostienen que el Estado debía hacerse cargo no sólo del alimento de los internos, sino también su educación (156 -168). En esta misma línea Jovellanos propone la multiplicación de los hospicios con el fin de asistir adecuadamente a la economía, salud y moral de los pobres. Apoyados en una política que concibe una estrecha relación entre el trabajo, la instrucción y la riqueza, los ilustrados españoles promueven el papel activo de la corona en la creación y gestión de instituciones de acogida e instrucción de la infancia abandonada.

En el caso de América sucede algo similar, autores como San Alberto, Moreno y Escandón (1774) y Caballero y Góngora (1787) entre otros dedican buena parte de su producción a la educación. Desde una misma perspectiva, que los pensadores y funcionarios de España conciben a la educación como un medio adecuado para la formación de trabajadores útiles, súbditos fieles y respetuosos de las escrituras.

García Sánchez (2005), da cuenta de la actividad educativa en Nueva Granada durante el siglo XVIII. De acuerdo con el trabajo de la autora, la producción intelectual novogranadina de la época está en consonancia con los intereses e ideas que circulan en la

península. En este sentido, destaca la importancia de la escuela de primeras letras y de un plan de enseñanza general en los diversos trabajos de la época. Según ella las autoridades coloniales, a partir del siglo XVIII, ven en la educación un mecanismo ideal de unidad control y vigilancia (221).

Diversos escritos en materia educativa son formulados durante el siglo XVIII. Sobre la importancia, estima, sentido y la utilidad de la educación gratuita escriben el presbítero Cuero (1787)[83], Francisco Moreno y Escandón (1778)[84]. Moreno y Escandón (1774) y Caballero y Góngora (1787). Todos ellos proponen planes de educación, en los que se reflejan las prácticas y políticas del estado borbónico, junto con rupturas importantes con la educación tradicional (García Sánchez, 2005: 232). A lo largo de las últimas tres décadas del siglo, la importancia de la educación se manifiesta a través de los pedidos relativos a la creación de establecimientos de enseñanza y elaboración de planes educativos, en consonancia con aquellos creados en la península para la misma época (2005:240).

Como puede observarse tanto en España como en las colonias americanas existe para la época una profunda actividad intelectual y política relacionada con la educación del pueblo. Más allá del éxito o fracaso en la materialización de las aspiraciones de la corona, pensamos que es innegable la existencia de un campo problemático vinculado con la educación. El mismo, como dejamos constancia, es abordado en diversas producciones a ambos lados del Atlántico. Más allá de los distintos matices que cada una puede contener, todas ellas comparten una serie de puntos comunes relativos a la importancia de la educación y su rol como mecanismo de control y formación de buenos súbditos cuidadosos y respetuosos de la fe y la doctrina católica. En este sentido, la afirmación de Rumazo González relativa a la falta de producción e interés sobre la materia, no coincide con la realidad. De esta manera, sostener que el texto de Rodríguez se encuentra influenciado por el *Emilio,* en virtud del lenguaje crítico del trabajo y por la falta de producciones sobre el tema tanto en América como en España, carece de fundamento histórico y documental.

83 AGN. Sección: República. Fondo: Ministerio de Instrucción pública. T. 107, folio 838r.

84AGN. Sección: Archivo Anexo. Fondo: Instrucción pública. T.2. folio, 196r.

Respecto del segundo aspecto sobre el que Rumazo González plantea la supuesta identificación entre ambos autores, es posible decir que las razones sobre las que se apoya para justificar su posición tampoco son suficientes. La comparación de los textos, que realiza lejos de mostrar similitudes, evidencia las distancias entre estos autores. En las próximas líneas de este capítulo se intenta mostrar la inconsistencia de este intento. Para ello se analizan los párrafos del *Emilio* y *Reflexiones* que realiza Rumazo González (1976) y se evalúa en qué medida dicha confrontación puede brindar algún tipo de prueba que muestre la influencia de un autor sobre otro.

Comparación del *Emilio* y *Reflexiones*: análisis crítico de la confrontación propuesta por Rumazo González:

Rumazo González es el único autor, de entre todos aquellos que sostienen la presencia del *Emilio* en *Reflexiones,* que realiza una comparación entre los dos textos. En la nota al pie de página n° 27de *Simón Rodríguez maestro de América* (1976) realiza una serie de seis confrontaciones entre los dos textos. A partir de la lectura de los párrafos seleccionados por él es posible observar las similitudes entre el pensamiento de Rodríguez y Rousseau. De acuerdo con lo que sostiene el autor las influencias más destacadas del pensamiento de Rousseau, tienen que ver con, la importancia y función de la escuela primaria, el rol de los padres en la educación de los niños, la posición crítica respecto de los establecimientos escolares, la eliminación de los castigos físicos y la formación de los docentes. A continuación se analizan los párrafos propuestos por Rumazo González con el fin de mostrar en qué medida esta interpretación de los textos puede ser considerada adecuada[85].

La primera de las similitudes señaladas por Rumazo González entre el *Emilio* y *Reflexiones*, se da en la importancia de la educación primaria y el rol del padre en la educación de los hijos. Esta afirmación se apoya en los siguientes pasajes[86]:

85 De las seis confrontaciones señaladas por el autor sólo transcribiremos en el cuerpo del texto aquellas que, a nuestro entender, son las más significativas en relación a la posibilidad de inferir algún tipo de similitud entre el pensamiento de Rodríguez y Rousseau. Las restante serán analizadas a partir de su ubicación en el interior de los textos y del tema que proponen. Por este motivo no se respetará el orden propuesto por Rumazo González.

"La educación primaria es la que más importa… Todo cuanto nos hace falta al nacer, y cuando necesitamos siendo adultos, eso lo debemos a la educación…El verdadero preceptor es el padre" (Rousseau, 1970: 4-5; 21)

"Todos necesitan de la escuela, porque sin tomar en ellas las primeras luces es el hombre ciego para todos los demás conocimientos. Para las ciencias, para las artes, para el comercio para todas las ocupaciones en la vida, es indispensable"… Los principales obligados a la educación e instrucción de los hijos son los padres (Rodríguez). (Rumazo González, 1976: 31)

Rumazo confunde una serie de cuestiones en los pasajes escogidos. En primer lugar, los autores se refieren a dos cuestiones distintas. Rousseau, habla de la primera educación y Rodríguez menciona a la institución escolar. "Primera educación o educación primaria", en el texto de Rousseau no tiene nada que ver con la educación institucionalizada de primeras letras como pretende inferir Rumazo González. Sólo basta continuar con la lectura de la nota al pie Nº 1 de *Emilio* para verificar lo que decimos. El texto continúa de la siguiente manera "…y esta primera educación corresponde incontestablemente a las mujeres…" (Rousseau, 1966: 35). La educación a la que hace mención Rousseau es aquella que el niño necesita de su madre durante los primeros años de vida.

Esta afirmación de Rousseau, es el reflejo de una postura muy difundida a partir del siglo XVIII hasta las primeras décadas del siglo XIX. Dunzelot (2008) sostiene al respecto que durante el siglo XVIII, se produce una gran cantidad de literatura relacionada con el cuidado y conservación de los niños. Todas estas obras ponen en cuestión una serie de prácticas relacionadas a las costumbres y a la educación de aquellos destinados al cuidado de los menores a partir de los primeros años de vida. Los trabajos de médicos, políticos y administradores públicos denuncian los prejuicios derivados de la domesticidad de la crianza encargada a nodrizas y empleado domésticos en general. Para ellos, esta situación expone a los niños a la desidia, desinterés, crueldad e ignorancia de los empleados (21-22).

---

86 Se transcriben los párrafos utilizados por Rumazo González (1976) y se mantienen las citas originales del texto del autor para los casos de Rodríguez y Rousseau. Esta citación solo se mantienen para los párrafos señalados por Rumazo González. Para el resto del trabajo las citas escogidas son : RODRÍGUEZ, Simón (1999). *Obras Completas*, vols. I y II, Caracas: Obras Completas, Presidencia de la República.
ROUSSEAU, Jean Jacques (1966). *Emile ou de l'éducation.* Paris: Garnier-Flammarion.

Los autores del último tercio del siglo XVIII, sostienen que la educación a cargo del personal doméstico estimula la disminución de todo esfuerzo en favor de su comodidad y placer. Esta conducta produce niños mal formados, caprichosos, vulnerables a las enfermedades y difíciles de curar. Para evitar ello se crean una serie de textos dedicados a la crianza, educación y medicación de los niños. Los textos proponen cambios en los comportamientos educativos de los responsables de velar por el cuidado, formación e higiene de los niños. Entre los aspectos más destacados, se observan la revalorización de las madres. Para esta obras, la madre es la aliada del médico, en la medida que es considerada la responsable de detener, controlar e imponer su autoridad a los criados (29). Ella es la encargada de cuidar y educar a los niños durante el período de mayor debilidad de sus hijos.

Esta preocupación por el cuidado y educación de los chicos durante sus primeros años de vida es completamente diferente a la educación institucionalizada a la que hace referencia Rodríguez en *Reflexiones.* En este sentido, al menos en estos pasajes escogidos por Rumazo González, los autores escriben sobre dos cosas distintas.

Respecto del rol educador de los padres, también hay una confusión. Pareciera que Rumazo González olvida que gran parte de los hombres que escriben sobre educación a lo largo de la modernidad sostienen una posición similar en relación a este tema. Tomás Moro, Comenio, Vives, La Salle, John Locke y Kant entre otros, destacan en sus escritos el rol educador del padre. Todos ellos distinguen la responsabilidad y autoridad de los padres en la educación de sus hijos. Sin embargo dada la falta de tiempo ocasionada por sus ocupaciones, estos se ven ante la necesidad de recurrir a un tercero que supla con su función educadora. De esta forma nace una suerte de pacto entre adultos en la que los padres ceden la autoridad educadora al maestro (Narodowski, 2007)[87]. Rodríguez y

87 Ahora bien, este contrato que señalan todos estos autores es un rasgo distintivo del pensamiento moderno dedicado a la educación. El mismo se apoya fundamentalmente en la nueva sensibilidad respecto de la infancia que comienza a gestarse a partir del siglo XVII. Àries, en su trabajo pionero destaca a partir del siglo XV, en Europa occidental, comienza a producirse un proceso de cambio respecto al sentimiento de la infancia. En base al análisis de una serie de imágenes, el autor sostiene que hacia finales de la Edad Media comienza una transformación de actitudes, sentimientos y relaciones frente a los más pequeños de la sociedad. Los niños dejan paulatinamente de ocupar el lugar de residuo de un colectivo mayor. Comienzan a ser reconocidos, diferenciados y progresivamente separados de los adultos. Actitudes tales como el cuidado, la valoración, la noción de su fragilidad y el amor maternal, se hacen presentes en relación al mundo infantil durante la modernidad. El niño deja de ser el excedente marginal de la familia para convertirse en su centro y

Rousseau, no son la excepción. Ambos autores dan cuenta de este acuerdo, como señala Rumazo González (1976). Tanto uno como otro hacen referencia al legado de autoridad sobre el menor, pero de ello no es posible inferir la influencia intelectual de un autor sobre otro.

Rumazo González confunde la inclusión de los dos autores en una misma tradición de pensamiento, con el hecho de que uno de ellos haya basado su producción intelectual sobre el otro. Rodríguez y Rousseau, son dos autores modernos y en tanto tal comparten una misma mirada general sobre la infancia. Esta posición es compartida por muchos otros autores. No obstante ello, sería poco pertinente pensar que el conjunto de estos autores se encuentren unidos por una relación de influencia directa. Es decir, del hecho de que Comenio, La Salle, Vives, Locke, Rousseau, Kant y Rodríguez sostengan que el encargado de la educación de sus hijos es el padres, no se puede inferir que todos ellos se hayan influenciado mutuamente. De ser así, el primero de ellos sería el gestor de la idea y el resto se habría inspirado en él.

Respecto de la segunda confrontación relacionada a la importancia de la educación y a la tarea de los maestros Rumazo transcribe los siguientes párrafos:

"La educación es un arte… ¿Cómo es posible que un niño sea bien educado por uno que lo fue mal?... La única educación de que somos en verdad los árbitros, es la de los hombres" (Rousseau 1970: 5, 23).

"De qué modo tan distinto pensarían los padres, si examinaran cuál es la obligación de un maestro de primeras letras y el cuidado y delicadeza que deben observarse en dar al hombre las primeras ideas de una cosa… Considérese que los maestros llevan una tarea

---

los adultos sus responsables (Flandrin, 164: 325). En este contexto el niño es considerado como alguien, frágil, valioso y fundamentalmente, educable. El responsable de esta estima, cuidado, valoración y educación, era naturalmente el padre. Comenio en *Didáctica Magna*, afirma explícitamente que los encargados naturales de la educación de sus hijos son sus padres (66). Sin embargo dada las responsabilidades sociales y económicas de los mismos o bien por cuestiones relativas a su capacidad o simplemente por voluntad, los docentes aparecen como los encargados idóneos de asistir al padre en la función educativa (Narodowski, 2007: 65). Así, surge una suerte de pacto entre el padre y el docente, en la que el primero lega su autoridad educativa al segundo. La mayoría de los autores modernos dan cuenta de esta situación en sus obras.

extraordinaria, y que en ella hacen particular servicio a Dios, al rey, a la patria y al Estado" (Rodríguez). (Rumazo González, 1976: 31)

De la misma manera que en la primera de las confrontaciones, Rumazo González, confunde los términos cotejados. De hecho, estos fragmentos tienen muy poco en común como para servir de elemento de prueba de la influencia de un autor sobre otro. Uno de los pasajes versa sobre la educación en general y sobre la imposibilidad de educar bien a un niño por alguien que no fue bien educado. El otro texto valora la tarea y función de los maestros de escuelas de primeras letras. La confusión de Rumazo se produce en dos niveles. En primer lugar confunde los conceptos de educación. Ambos pensadores se refieren a aspectos distintos de la educación. Rodríguez, como se ha señalado, escribe sobre la escuela, en tanto institución educativa y el valor del maestro en la medida que se encuentra asociado a esa institución. Por su parte Rousseau, reflexiona en torno de la educación en general. La educación a la que hace referencia Rousseau, excede ampliamente a la educación institucionalizada. En *Emilio,* sostiene la existencia de una educación de la naturaleza, otra de las cosas y una de los hombres. Esta última es un proceso que se inicia desde los primeros años de vida del niño y está sumamente vinculada con la preservación, formación y educación de su cuerpo. Es más, Rousseau, sólo menciona a la educación institucionalizada líneas después.

En segundo lugar, Rumazo González confunde al educador al que se refieren los autores. Rodríguez, valora y destaca la tarea del maestro de primeras letras. En este punto es sumamente claro y explícito. No hay lugar a dudas, sólo basta leer el párrafo transcripto para corroborar lo que decimos. Rousseau, por su parte, no hace mención explícita del docente, sin embargo afirma que un niño no puede ser bien educado por alguien que no lo fue. Para comprender esta afirmación, pensamos que es necesario analizarla en el contexto general del texto y de la época. Según nuestro punto de vista, la necesidad de una buena educación para un niño, transcripta por Rumazo González, no se refiere al maestro de escuela. La afirmación de Rousseau se inscribe en el interior de la discusión a la que hemos hecho mención líneas atrás, relativa a la educación y cuidado de los niños por parte del personal doméstico. A lo largo del texto es posible encontrarse con elementos que apoyan esta posición. Al igual que autores tales como De Essartz, Brouzet, Raulin, Leroy, Bruchan, y Peuchet (Dunzelot, 2008: 19,29) Rousseau afirma que la madre es la responsable de la

primera educación de los niños (Rousseau, 1966: 36). En el inicio del primer libro de *Emilio* escribe "es a ti a quien me dirijo, tierna y precavida madre" (35) y en nota al pie derivada de este llamado sostiene que la primera educación, la que más importa es responsabilidad de las mujeres en general y de las madres en particular (Ibídem). Al igual que gran parte de la literatura de la época aborda la necesidad de cambiar las costumbres educativas vinculadas con la crianza y cuidado de los niños. A su vez realiza una crítica a los saberes tradicionales de la educación doméstica llevada adelante por nodrizas y personal doméstico en general (Rousseau, 1966: 35-37).

De lo escrito, se desprende que Rodríguez y Rousseau, al menos en los párrafos elegidos por Rumazo González, piensan en dos cosas totalmente diferentes cuando escriben sobre la educación y el encargado de llevar adelante esa tarea. En el caso de Rodríguez, se trata de un maestro y una educación inscriptos en un marco institucional. Mientras que Rousseau, piensa una educación dirigida al cuidado y preservación de los niños durante sus primeros años de vida. A su vez, la elección del docente o el encargado de llevar adelante esta tarea, en el caso de Rousseau, no obedece a ninguna formación académico institucional como en el caso anterior, sino a la revalorización de la mujer y de su rol materno.

La confrontación de los textos de Rousseau y Rodríguez, que propone Rumazo González no brinda ningún tipo de prueba que permita sospechar la posibilidad de la existencia de algún tipo de similitud en el pensamiento de estos autores.

La tercera comparación de los textos que brinda Rumazo González, se dirige a probar el carácter crítico respecto de la institución escolar compartido por ambos pensadores. Para Rumazo González, esta posición en relación a la institución escolar permite inferir que el texto de Rodríguez se inspira en el de Rousseau. A continuación se transcribe la cita de Rumazo González:

"No contemplo instituciones públicas esos risibles establecimientos que llaman colegios" (Rousseau, 1970: 9)

"La desgraciada suerte que ha corrido la escuela en tantos años, la ha constituido en la dura necesidad de conformarse con lo que han querido darla. Olvidado su mérito, ha sufrido el

mayor abandono con notorio agravio; las peluquerías y barberías sirven de escuelas" (Rodríguez, 1999). (Rumazo González, 1976: 31)

La afirmación de Rumazo González, no se sigue de los textos por dos razones. La primera de ellas es casi de sentido común. Del hecho que alguien critique algo no puede seguirse que todo aquel que mantenga una postura crítica sobre ese mismo tema, se haya inspirado en el texto previo. De ser así todos aquellos que hayan mantenido una posición crítica respecto de la educación de su tiempo estarían vinculados intelectualmente. Existen gran cantidad de obras a lo largo de la historia que plantean serias críticas a la educación de su época, pero que se diferencian conceptualmente. A su vez, el carácter crítico sobre la educación tradicional durante el siglo XVIII es un rasgo compartido por la mayoría de las obras del período. Sin embargo, no es adecuado pensar que todas estas obras estuvieran influenciadas entre sí.

Por otro lado, independientemente de la postura crítica frente a la institución escolar de su época, los autores tienen posiciones muy distintas en relación a la institución escolar propiamente dicha. Rodríguez, valora la institución escolar, él piensa una reforma de la misma, con el objeto de mejorarla. Rousseau por su parte no rescata la institución, sino que la condena. La educación que él considera adecuada se desarrolla en la interior del hogar. Se trata de una educación doméstica. Rousseau afirma explícitamente su postura al respecto en *Emilio*. Esta posición, se desprende precisamente de su análisis de la institución pública y del objetivo pedagógico de la misma. Según su punto de vista las instituciones públicas dedicadas a la educación, forman hombres dobles, en virtud de los objetivos contradictorios planteados que ella misma se propone (Rousseau 1966: 41). Debido a ello, se inclina por la opción de una educación doméstica. Rousseau, es sumamente claro en este punto. Identifica a este tipo de educación como de la más cercana a la naturaleza (Rousseau 1966: 37; 40-42).

El texto de Rousseau, coincide con el de Rodríguez solamente en la posición crítica respecto de la institución escolar de su época. Más allá de esta coincidencia, que dicho sea de paso puede observarse en un sin número de obras dedicadas a la educación de los niños en distintos momentos de la historia occidental, no hay ningún tipo de cercanía en el aspecto propositivo de las obras. Mientras que Rodríguez, se propone la mejora de la

institución a partir de una serie de reformas, Rousseau plantea una educación al margen de toda institución. Por este motivo, pensamos que la confrontación de los párrafos escogidos por Rumazo González tampoco se ajusta a los objetivos del autor. De la lectura del texto sólo puede seguirse que ambos autores tienen una posición crítica respecto de los establecimientos escolares de su época y nada más. Por este motivo, resulta insuficiente pensar a partir de la similitud señalada, que el pensamiento de Rodríguez haya sido influenciado por el de Rousseau.

La próxima confrontación se refiere a los castigos físicos. De acuerdo con la interpretación de Rumazo González, los autores coinciden en la supresión de los castigos físicos. Al igual que en la confrontaciones anteriores, se pretende mostrar que en base a esta similitud es posible afirmar que el texto de Rodríguez se inspiró en *Emilio.* Veamos en qué medida estos es posible:

"No le impongáis a vuestro alumno ningún género de castigo" (Rousseau, 1970: 83).

"Casos en que deben ser depuestos el Director o los maestros subalternos: por exceso notorio en el castigo de sus discípulos" (Rodríguez, 1999). (Rumazo González, 1976: 31)

Los castigos corporales durante la Edad media formaban parte de la cotidianeidad escolar (Bowen, 1992 TII). Sin embargo con el correr de los años estas prácticas fueron disminuyendo paulatinamente. Autores tales como Comenio, Lutero, Erasmo, Kant, La Salle y los jesuitas hacen referencia en sus escritos a los castigos corporales (Nadorowski, 2007). Todos ellos, sostienen o bien la necesidad de su eliminación o bien la conveniencia de evitar el exceso en su aplicación. Si bien las posiciones suelen variar entre estas dos opciones, todos ellos consideran que los castigos físicos no constituyen el mejor y más adecuado de los medios para la educación y disciplinamiento de los niños[88].

88 Esto está vinculado con la transformación que las prácticas punitivas experimentaron durante la Modernidad. Michel Foucault (2001) observa que para el siglo XVIII se operan una serie de transformaciones en el ámbito jurídico penal. Durante este período se produce, en Estados Unidos y Europa una redistribución de toda la economía del castigo. Se elaboran proyectos de reformas apoyados en una nueva teoría de la ley y del delito, se ofrece una nueva justificación política y moral del derecho a castigar, se eliminan las viejas ordenanzas y se redactan códigos penales modernos en Rusia, Prusia, Pensilvania, Austria y Francia (15). Entre este conjunto de modificaciones se produjo la supresión de los suplicios y las ejecuciones públicas. De acuerdo con estos cambios, sostiene que es posible observar para mediados del siglo XVIII, una distención de la acción sobre el cuerpo del condenado. Las nuevas prácticas punitivas asumen al cuerpo como un instrumento cuya coacción se dirige más a la privación de un bien y un derecho que a la flagelación y

La Salle, sostiene al respecto que el silencio, vigilancia y moderación del profesor son las que determinan el orden y correcto funcionamiento del aula, en lugar de la dureza y los castigos físicos (1966:154). En esta misma línea, se encuentran los trabajos de Erasmo, Comenio, Lutero, Kant y Rodríguez, entre otros. En todos ellos se manifiesta la tendencia a la supresión o a la administración reflexiva y moderada de los castigos físicos. Ninguno de los autores señalados, con excepción de Rousseau, sostiene la eliminación total de los castigo. Lejos de su supresión total, se persigue una disminución del aspecto físico-corporal del mismo. A su vez, la exhibición del castigo, también sufre cambios significativos. Mientras Comenio propone que los castigos debían realizarse en presencia de los estudiantes, La Salle habla de hacerlo en privado. Narodowski (2007), sostiene que a partir de la obra de este último es posible distinguir una variación del discurso pedagógico, tendiente a la intimidad del proceso de sanción. Según su punto de vista, la pedagogía moderna intenta generar una suerte de contacto privado entre castigado y profesor, en el cual el alumno asume su falta a cambio de la moderación en el correctivo (112). Al igual

---

destrucción material del condenado. De esta manera, el castigo deja de ser un arte de las sensaciones insoportables para convertirse en una economía de los derechos suspendidos. Incluso en aquellos casos que se debe intervenir sobre el cuerpo del detenido, esta acción se realiza a distancia, limpiamente siguiendo una serie de reglas austeras que apuntan a un fin elevado: "la corrección del individuo". Ahora bien este cambio en las formas de castigar, sostiene Foucault, se inscribe en el interior de una cierta "economía política" del cuerpo (2001:32). En el campo de la política las relaciones de poder aplican sobre él una serie de operaciones que delimitan, lo marcan, lo disciplinan, lo fuerzan a unos trabajos y lo obligan a unas ceremonias específicas. En definitiva, son operaciones que exigen de él unos signos determinados, cuidadosamente calculados, dispuestos y utilizados (Ibídem). Estas operaciones coexisten y están unidas con un conjunto de relaciones vinculadas con la utilización económica del cuerpo. Para Foucault el cuerpo se encuentra atravesado por relaciones de poder y de dominación, en la medida que se lo considera en su capacidad productiva. Desde esta perspectiva, el saber y las prácticas de dominación implican una serie de medios y fines cuyo objetivo es la formación de un cuerpo dócil y productivo. Por ello sostiene que una de las condiciones de posibilidad del cuerpo como fuerza de trabajo es su inscripción en un sistema de sujeción. En este sentido sostiene que "el cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido" (33). Para lograr este objetivo se despliegan un cúmulo de prácticas multiformes y de saberes, excepcionalmente formulados en discursos continuos y sistemáticos que exceden ampliamente el conocimiento de su funcionamiento biológico y demográfico. Se trata de saberes y prácticas que se proponen manejar al cuerpo a través del cálculo, organización y manipulación de sus fuerzas. Si bien, este despliegue no es localizable en ningún tipo de institución en particular, ni es propiedad de un determinado aparato estatal, estos se valen de ellos y los utilizan a través de la utilización e imposición de sus procedimientos (ibídem). Entre las instituciones que hacen uso de estas prácticas y saberes con el propósito de formar cuerpos dóciles y productivos, Foucault, menciona a las prisiones, los hospitales y las escuelas.

que en la justicia penal se tiende a la eliminación del aspecto teatral del castigo. Este aspecto convierte a la sanción en un mero acto administrativo de un poder que apunta a la corrección y formación del cuerpo de los alumnos que, como hemos señalado ya no se centra en el daño físico.

En este sentido la confrontación de los pasajes expuestos por Rumazo González no muestra la influencia de Rousseau sobre Rodríguez, sino la expresión de una economía política del cuerpo que se difunde y afianza en occidente a partir de las últimas décadas del siglo XVIII. La misma, se encuentra en numerosos escritos de la época, sin que ello signifique que los autores se hayan influenciado entre sí. De la misma manera que en el pasaje que trata sobre el rol de los padres en la educación de los niños, los textos seleccionado por Rumazo González sólo muestran, en el mejor de los casos, la pertenencia de estos autores a una misma tradición político intelectual.

Respecto de las últimas confrontaciones, se puede decir que comparten la misma línea interpretativa que las anteriores. Los pasajes seleccionados, no sólo no muestran similitudes entre ellas, sino que una lectura cuidadosa nos permite ver que los autores se refieren a cuestiones completamente diferentes. El error más destacado, como en la confrontaciones previas, reside en la afirmación de una influencia del uno sobre el otro por el sólo hecho de utilizar expresiones similares en sus escritos. Rumazo González no da cuenta que tanto Rousseau, como Rodríguez utilizan los conceptos de "educación", "primera educación", "escuela" y "maestro" en dos sentidos diferentes y en muchos casos contrapuestos. Rodríguez, siempre que piensa sobre la educación de los niños y el rol del maestro, lo hace en el marco institucional de la escuela de primeras letras. Rousseau, por su parte, piensa la educación en un sentido más general, que incluso excede a la educación institucionalizada. Esto puede verse claramente en la siguiente confrontación:

"Para ser amado es preciso hacerse amable. El estudio que conviene al hombre es el de sus relaciones" (Rousseau, 1970: 262, 263).

"Es el cargo de maestro de la primera escuela enseñar no sólo la formación de los caracteres, sino el instruir en las reglas generales y particulares del trato civil" (Rousseau, 1999:). (Rumazo González, 1976: 31)

Sostener que estos párrafos muestran la presencia del pensamiento de Rousseau en la obra de Rodríguez, implica forzar excesivamente los textos. Ya que, como puede observarse de la lectura del texto, los autores piensan, sobre dos cuestiones diferentes y contrapuestas. En el caso de Rodríguez se refiere, como lo hace a lo largo de todo el escrito a la función del maestro de primeras letras, al maestro de escuela. Rousseau, por su parte no menciona, ni reflexiona en ninguna parte de la obra respecto del maestro de escuela. Es más decide llamar al encargado de la educación de *Emilio* "ayo", término que hace referencia a la educación doméstica, en contraposición al tipo de educación elegido por Rodríguez. Por otro lado, cuando los autores mencionan aquello que debe ser enseñado o estudiado, también expresan posturas divergentes. La propuesta de Rodríguez, claramente piensa en la dimensión civil y social de la educación estructurada en torno a la institución escolar. Al igual que los ilustrados españoles Rodríguez valora la educación como medio de desarrollo social y económico de la sociedad (Rodríguez, 1999: 200-201). En este sentido rescata la función y responsabilidad del Estado en impulsar y desarrollar la educación de sus súbditos, para mejorar la monarquía.

En el caso de Rousseau, es harto conocida la diferencia que establece entre una educación que responde al hombre natural y aquella que lo hace al hombre civil (Rousseau, 1966: 41-45). Frente a la necesidad de optar por una de ellas, Rousseau es contundente al respecto. Decide en favor de la educación natural. De esta manera, si se presta atención a los párrafos que componen la confrontación es posible sostener que Rodríguez piensa lo que Rousseau llamaría educación civil. En otras palabras, los autores escriben sobre dos cuestiones diferentes y en, este sentido resulta difícil sostener la existencia en estos textos de puntos en común entre ellos.

La última de las confrontaciones cae en otro error común dentro de este conjunto de comparaciones textuales. Dicho error, consiste en asumir como dato relevante para determinar la influencia intelectual de Rousseau sobre Rodríguez la presencia de una serie de temas compartidos por la gran mayoría de pensadores modernos que dedicaron escritos a la educación entre los siglos XV y XVIII. Rumazo González confunde un rasgo general de una tradición de pensamiento, con un elemento específico y singular compartido exclusivamente por dos autores. Tal es el caso del rol de los padres en la educación, la disminución en los castigos físico y, en el caso de las últimas confrontaciones la necesidad

de formación adecuada de los maestros (Rousseau, 1970: 87; Rodríguez, 1999:). No es posible afirmar la influencia de un autor respecto del otro por el simple hecho de la afirmación relativa a la buena formación de los maestros. No se conoce ningún autor del período que asuma explícitamente que los maestros no debían estar formados para hacerse cargo de la educación de los niños. Todos ellos sostienen que aquel que fuese responsable de un salón de clases o de un niño en particular, tenía que contar con una buena educación y con cualidades morales destacables. Sin embargo de este hecho compartido por la mayoría de los autores que escriben sobre educación, no es posible sostener la influencia de uno en particular sobre el resto de los pensadores[89].

A lo largo de esta sección del trabajo se intenta mostrar en qué medida es posible sostener la influencia de Rousseau sobre Rodríguez, a partir del análisis de los párrafos extraídos por Rumazo González de los textos de ambos autores. A lo largo de este trabajo la figura de Rodríguez suele ser pensada por la tradición historiográfica a la sombra intelectual y política de Rousseau. Los autores trabajados plantean la presencia del pensamiento de Rousseau en la obra de Rodríguez desde diversas perspectivas. Se afirma, en los distintos trabajos tanto que Rodríguez es una especie de caricatura de Rousseau, como también un lector apasionado de su obra. En virtud de esta lectura, muchos de ellos afirman que la educación de Bolívar se habría planificado y desarrollado en base al *Emilio* como así también su primer escrito presentado antes las autoridades de la corona española en Venezuela. También ha señalado que, ninguno de ellos aporta pruebas documentales, ni se apoya en ninguno de los textos de Rousseau y Rodríguez para sostener sus afirmaciones. El único que intenta probar esta influencia en base a los textos de los autores implicados es Rumazo González. De manera tal que luego de mostrar a lo largo del trabajo la insuficiencia del resto de las posturas que sostienen la influencia de Rousseau sobre Rodríguez, es adecuado asumir el trabajo de evaluar la única investigación que procura probar esta influencia sobre la base de lo escrito en *Emilio* y *Reflexiones.*

89 La mayoría de los autores consultados hacen referencia a las cualidades profesionales y morales que debe tener un maestro. Ejemplo de ello son los escritos de Rubio (), Lutero () y La Salle en Europa. Rodríguez, Moreno y San Alberto, en América. Tanto en un continente como en otro los autores coinciden en la necesidad de maestros bien formados y moralmente aptos para desempeñar su función. Sin embargo no todos coinciden en aquello que consideran como estar moral y profesionalmente capacitado para desempeñar el cargo. Sobre este punto hay divergencias particulares y específicas.

En virtud de este análisis, no hay elemento alguno que permita tan solo sospechar que Rodríguez se inspire en *Emilio* para escribir sus *Reflexiones.* Los pasajes y la interpretación derivada de los mismos por Rumazo González, es insuficiente para probar su punto de vista. Su análisis no sólo fuerza los textos, sino también confunde las perspectivas desde la que los autores escriben, asume como propios posiciones generales y afirma como iguales posiciones contrapuestas. En este sentido, el trabajo de Rumazo González, también es insuficiente para probar la influencia de Rousseau en el primer texto del maestro caraqueño. Por este motivo es posible decir que es erróneo considerar que *Reflexiones* sea influenciada directamente por el *Emilio.* Es más, una lectura crítica del texto de Rodríguez lejos de probar la presencia del pensamiento de Rousseau, acerca *Reflexiones* a la ilustración española. En el próximo apartado se intenta determinar en qué medida el texto de Rodríguez pudo haber sido influenciado por los pensadores españoles del período y en virtud de esta influencia establecer cuánto del texto de Rodríguez puede ser considerado revolucionario y antimonárquico cómo se sostiene a lo largo de la historia.

Reflexiones en el marco de Ilustración española

Para la mayoría de los pensadores españoles del siglo XVIII, España se encuentra en una situación de atraso económico, social y cultural respecto del resto de las potencias extranjeras. Los ilustrados españoles, comparten esta sensación de atraso y decadencia en sus diversas obras e intervenciones públicas. Autores tales como Bernardo Ward, Pedro Rodríguez de Campomanes y Jovellanos pueden ser incluidos en este grupo de intelectuales y funcionarios que abordan desde una perspectiva crítica la situación económica y social del imperio. Ward, en su *Proyecto económico*[90], se refiriere explícitamente a la situación de atraso que impera en el reino (1779: 1). Según su punto de vista, la situación económica y social de España es muy desventajosa respecto del resto de Europa. De acuerdo con sus cálculos, las rentas de Francia son tres veces mayores a las de España, las de Inglaterra diez y las de Holanda 20 (14). A diferencia de estas potencias, las grandes y fértiles extensiones

90 El título completo de la obra es: WARD, Bernardo (1779): *Proyecto económico: en que se proponen varias providencias dirigidas a promover los intereses de España con los medios y fondos necesarios para su planificación.* Madrid: Joachin Ibarra Impresor de Cámara de Su Majestad.

de tierra que posee España, no son cultivadas en su totalidad, debido a la falta de gente y de conocimientos de las nuevas técnicas que maximizan la explotación del suelo (16). En el plano de la industria observa el mismo atraso, destaca la falta de instituciones, de formación profesional y conocimientos técnicos aplicados al sector. Afirma que la industria esta tan atrasada que a la falta de gente hay que sumarle su inutilidad (14). Campomanes comparte esta conciencia de la decadencia del país. En su *Discurso* (1774) señala la falta de industria, de formación profesional y de conocimientos técnicos aplicados a la producción manufacturera y agraria. En este sentido sostiene que no basta la extensión de un país si sus habitantes no son instruidos. Destaca la importancia que las demás potencias europeas, a diferencia de España, atribuyen a la industria y la tecnología en todos los ámbitos de su producción (6). Para él gran parte del atraso del imperio se vincula con la falta de cuidado y malas decisiones políticas en materia económica sobre estos temas. Se lamenta del estado actual de una economía que, en otros tiempos, había sido próspera. Recuerda la cantidad de fábricas de lanas finas, entre finas y ordinarias que existían en España en el pasado y su deterioro actual. Por su parte, Jovellanos, en diferentes escritos da cuenta de la situación económica y social del imperio español. Particularmente en el Informe *de la junta de comercio y moneda sobre fomento de la marina mercante* (1839:20-28) describe la situación del imperio en relación al poder de su marina. Para Jovellanos el poder de una nación es directamente proporcional al poderío de su marina. Así, en función de un análisis histórico que confirma su postura concluye acerca del estado calamitoso de la marina y, por ende del imperio (1839: 24). El mismo procedimiento analítico, puede observarse en sus informes sobre la ley agraria (1839: 79-138) y sobre el libre ejercicio de las artes (1839: 33-45). A partir de un recorrido histórico, da cuenta de períodos pasados que, en comparación con el actual se presentan como de esplendor. Sus conclusiones son similares en los tres textos, más allá de las posibles diferencias entre los ramos analizados. Al igual que la mayoría de los pensadores de su época piensa que la situación económica y social del imperio está muy lejos de equipararse a las del resto de las potencias de Europa. En el caso de la industria denuncia que los gremios, a lo largo de su historia, anteponen sus intereses particulares por encima del interés común (1839: 35). Para Jovellanos, a través de una serie de medidas y leyes, los gremios "redujeron las artes a esclavitud, estancaron su ejercicio en pocas manos y separaron de él a un pueblo codicioso que las buscaba con ansia por participar de sus utilidades" (ibídem). La circunscripción de la facultad de trabajar, de

acuerdo con su parecer, no sólo atenta contra una propiedad natural del hombre, sino también contra la libertad civil de las personas de trabajar y ofertar el producto de su trabajo (36). A su vez señala que el control sobre el ingreso al trabajo conduce a numerosas personas aptas para trabajar a la ociosidad. El sistema gremial para Jovellanos, es una de las principales trabas para el despegue económico del imperio y una de las causas de su atraso (ibídem). Respecto de la situación del campo, Jovellanos, de la misma manera que la mayoría de los intelectuales del siglo XVIII, ve en los privilegios (1839: 95-101), los terrenos baldíos (83-85), las grandes extensiones de tierra en manos de unos pocos (85-92) y leyes antiguas que atentan contra el interés común, elementos del estanco económico y social de España(81-83).

Cómo puede observarse, la mayoría de ellos coincide en su diagnóstico de la situación económica y social del Imperio. Según ellos, durante el siglo anterior el resto de las potencias europeas implementan una serie de políticas que les permiten superar a España ampliamente, en el plano económico-social. Para este grupo de intelectuales y funcionarios España debe realizar una serie de cambios y transformaciones sustanciales para salir de esta situación. A pesar de su evaluación negativa, todos ellos creen en la posibilidad de superar la crisis a través de la reactivación y fomento de la economía del Imperio. Para ello se proponen diversos planes, obras y leyes que asumen la necesidad de adoptar las nuevas tecnologías aplicadas al campo y la industria, difundir nuevos saberes entre las clases populares y promover la modernización de la producción a lo largo del imperio. Entre estos planes, obras y leyes la educación juega un papel fundamental.

Jesús Andrés Lasheras (2004) sostiene que, en este contexto la educación es considerada por los pensadores y funcionarios españoles del siglo XVIII como una condición de posibilidad de la salida de la crisis. El cambio económico supone un cambio cultural, en la medida que es necesario la transformación de la mentalidad de los españoles. Hay que crear, según ellos un mentalidad, utilitaria, amante de la abundancia, la comodidad y el trabajo, en una sociedad arcaica, fuertemente segmentada y con un sistema de producción tradicional. En este contexto la educación y la escuela se convierten en el motor del cambio propuesto por funcionarios y pensadores del período (2004: 56-57).

Esta preocupación e interés por la educación se materializa en diversas obras y políticas específicas. A los fines de nuestro trabajo, nos interesa destacar lo producido en el interior de las Reales Escuela de Madrid, durante este período. En estas instituciones se da inicio a un proceso de "tecnificación" de la escuela de primeras letras cuyos resultados se observan tanto en España como en las colonias (58). Particularmente en la Escuela de San Idelfonso. Por obra del oficial de la primera Secretaría de Estado don José de Anduaga y Garimberti y al amparo del ministro Floridablanca, se implementa un nuevo método para enseñar a leer y escribir. Según Lasheras, dicho sistema, rápidamente es adoptado por otras Escuelas Reales y dado sus resultados en 1786 con permiso del conde de Campomanes, se funda una academia con profesores de primeras letras y aficionados a la educación que se reúnen periódicamente (59). En estas reuniones, sostiene Anduaga, los integrantes de las mismas se reúnen a discutir y pensar los medios de mejorar la enseñanza en la península: "examinando libros, componiendo discursos y tratados, exponiendo cada uno las pruebas que hacían en su escuela, y reuniendo todo su celo, sus luces y experiencia, para buscar y fijar lo más conveniente" (1781: 15). La Gaceta de Madrid, publica los logros de esta nueva organización en una serie de reseñas que aparecen entre 1787 y 1789. Estas publicaciones sirven para difundir en todo el Imperio, las nuevas ideas sobre educación que se gestan en las Escuelas Reales de San Idelfonso y San Isidro. En virtud de ello el 25 de diciembre de 1791 por Real Orden, se crea un sistema de ocho escuelas Reales en Madrid dependientes exclusivamente de la Secretaría de Estado y aquella que originalmente funda Anduaga en 1786 se constituye en la Academia formal de Primera Educación dedicada al fomento y reflexión de la educación de primeras letras en todo el Imperio (AHNE, "Consejos suprimidos": legajo 13162-13163).

El trabajo de la Academia, no se limita al desarrollo y difusión de nuevas técnicas y métodos educativos a la Península Ibérica. Hay datos que comprueban el contacto de esta institución con América. Según consta en una lista de gastos de su secretario don Ignacio Sancho, la misma mantiene correspondencia con las colonias americanas (2004: 60). En el caso particular de Venezuela, Lasheras, sostiene que hubo contacto a través de las reseñas aparecidas en la Gaceta de Madrid, a la cual están suscriptos personajes destacados de la ciudad de Caracas. Entre estas personas que reciben la Gaceta menciona a Feliciano Palacios, abuelo de Bolívar, de quién Rodríguez es amanuense. Las publicaciones

aparecidas en Madrid de la Gaceta, durante los años 90 y 94, abundan en materiales relativos a la educación en general y a las prácticas de las Reales Escuelas en particular (81). Según su punto de vista las ideas y prácticas difundidas por la Academia de Primera Educación y sus maestros son conocidas para Rodríguez en Venezuela y son adoptadas para la escritura de su primer trabajo. Para Lasheras el trabajo presentado ante el Cabildo de Caracas, es ampliamente influenciado por el pensamiento producido en la Península en la Academia de Primera Educación. Para apoyar esta afirmación, recurre al texto de *Reflexiones*, específicamente un párrafo en particular y al Archivo Histórico del Ayuntamiento de Caracas. Ambos textos dan cuenta de la lectura de Rodríguez del material producido en España en materia educativa. El primero de ellos se refiere a las innovaciones realizadas en el método y las prácticas en las escuelas de la Metrópolis, junto con las continuas ediciones de obras dedicadas a mejorar la enseñanza (Rodríguez, 1999: 208). El segundo texto, es una *Representación,* en la que se la entrega por parte de los regidores Francisco García de Quintana e Isidoro Méndez, a Simón Rodríguez de unos libros dedicados a la enseñanza de primeras letras para ser evaluados y determinar aquellos elementos que, según su parecer, pueden ser adaptados a la escuela por él regenteada. De los datos que se desprenden del escrito se informa que Rodríguez ya conoce los textos y que en función de ellos había piensa el funcionamiento de su escuela desde 1791 (AHAC: "Escuelas 1778-1799").

Apoyados en estos datos, Lasheras sostiene que el primer texto de Rodríguez está influenciado principalmente por el pensamiento ilustrado español del siglo XVIII y no por los revolucionarios franceses. De acuerdo con sus propias palabras, sostener "que poseía conocimientos de otras corrientes de pensamiento es pura elucubración" (81-82). Esta línea interpretativa tiene dos virtudes en relación al resto de los trabajos producidos en relación a la vida y obra de Rodríguez. En primer lugar rompe con toda una tradición de trabajos que plantean sin ningún tipo de pruebas la lectura de una serie de autores franceses, ingleses y alemanes de distintas corrientes de pensamiento. Lasheras muestra la falta de sentido y fundamento de esas afirmaciones. La segunda virtud del trabajo consiste en brindar una propuesta alternativa relativa a la originalidad del pensamiento de Rodríguez. Lasheras plantea seriamente, la posibilidad de buscar las influencias del pensamiento de Rodríguez

en la ilustración española. Esta línea interpretativa que habilita el trabajo de Lasheras es sumamente pertinente para el estudio del período de juventud del maestro caraqueño.

Más allá de la supuesta falta de contundencia de los documentos en los que se apoya Lasheras, una lectura detallada de *Reflexiones* a la luz de los escritos españoles más significativos del período puede darle mayor solidez a esta interpretación. A continuación se intenta confirmar esta hipótesis a partir del análisis del texto de Rodríguez, y de un conjunto de autores españoles.

Conclusiones

En función de lo escrito a lo largo de estos tres primeros capítulos se puede sostener que no hay motivos para continuar afirmando que el pensamiento de Juventud de Simón Rodríguez fue influenciado por el de Rousseau. A través del análisis de la circulación de libros entre Europa y América se ha establecido que es altamente probable que los textos de Rousseau estuviesen en las bibliotecas americanas para fines del siglo XVIII. Dichos libros, en función del estudio de las fechas de las traducciones al español que se detallan en el capítulo anterior, están en su lengua original. De manera tal que Rodríguez puede tener acceso a ellos en francés. Sin embargo, no hay datos ciertos de que el maestro tuviese, para ese entonces conocimientos de la lengua francesa como para leerlos. En este sentido, sólo es posible afirmar decir que si bien es probable que los libros estuviesen en Venezuela, no hay nada acerca de su lectura por parte de Rodríguez.

Un análisis de *Reflexiones* podría arrojar cierta luz sobre este tema tan conflictivo. De existir algún tipo de prueba que permita inferir la influencia de Rousseau en el pensamiento de juventud del maestro debería encontrarse en el primer libro del maestro. Por ello se toma como base del análisis el único trabajo que se apoya en una comparación entre los dos autores. A partir de la confrontación propuesta por Rumazo González entre el *Emilio* y *Reflexiones,* se intenta ver en qué medida es posible sostener la influencia de un autor sobre otro. Tras el análisis de las seis confrontaciones es posible concluir que no hay ningún elemento que permita pensar en la existencia de tal influencia. De hecho hay más

elementos que muestran más diferencia que similitudes entre el pensamiento de Rousseau y el de Rodríguez. El primer escrito del maestro venezolano no presenta ningún dato a partir del cual afirmar que el pensamiento de Rousseau haya ejercido algún tipo de influencia sobre su producción de juventud.

Debido a ello, la última parte de este capítulo se propone una interpretación distinta a la tradicional. De acuerdo con ella el pensamiento de juventud de Rodríguez pudo haber sido influenciado mayoritariamente por el pensamiento ilustrado español del siglo XVIII. De acuerdo con esta lectura existen muchas similitudes entre este texto de Rodríguez y las producciones de los funcionarios e intelectuales de la monarquía española de mediados del siglo XVIII. *Reflexiones*, tanto por sus contenidos, como por la forma en la que son abordados los temas relativos a la educación del pueblo, a los beneficios que trae a la sociedad la educación de las clases subalternas, como la capacitación y formación de los maestros, puede ser incluida dentro del conjunto de textos que son escritos por los autores españoles con el aval de la corona.

En el próximo capítulo se continúa con esta línea de interpretación. En el transcurso del mismo se muestran las similitudes del primer escrito de Rodríguez con la producción particular de un grupo de autores españoles. Es decir se procura establecer que este escrito guarda muchos puntos en común con los trabajos de Campomanes, Rubio y Anduaga. De esta manera, de ser adecuada esta interpretación habría una serie de elementos que permitirían mudar la mirada tradicional de Rodríguez como autor revolucionario, monárquico y lector de autores prohibidos que se ha sostenido a lo largo de la historia

SEGUNDA PARTE: “Influencias filosóficas del pensamiento de juventud e independencia del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez”

La segunda Parte del trabajo, “Influencias filosóficas del pensamiento de juventud e independencia del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez”, está dividido en dos partes. En la primera de ellas se analizan las posibles influencias filosóficas del pensamiento de juventud del autor. Es decir, luego de desmontar la figura mítica del maestro creada por la tradición académica en la primera parte del trabajo, se exploran las posibles influencias del pensamiento español del siglo XVIII. Esta parte del trabajo se propone reconstruir las posibles lecturas de Rodríguez durante este período de su vida en base a los documentos existentes. Para ello, se confronta su primer escrito con los trabajos de un conjunto de autores representativos de la ilustración española. En esta parte de la tesis se establecen relaciones entre el texto de Rodríguez, los trabajos de Campomanes, y los integrantes del Movimiento de San Idelfonso. El pensamiento de juventud de Rodríguez es influenciado a la luz de los trabajos producidos en la metrópolis con la autorización y beneplácito de la corona. De esta manera, se propone una interpretación del pensamiento de juventud de Rodríguez distinta a la tradición y más ajustada a los documentos históricos.

Para finalizar esta parte segunda parte se analiza la relación teórica y política entre Bolívar y Rodríguez. La comunidad académica suele afirmar que el pensamiento de madurez de Rodríguez debe pensarse en forma complementaria al pensamiento político de Bolívar. Para la mayoría de los autores consultados existe un vínculo muy estrecho entre el pensamiento de ambos autores. Apoyados en esta supuesta relación, se ha afirmado, sin mucho fundamento, que el pensamiento de Rodríguez y el de Bolívar no pueden estudiarse por separados y que existe una coincidencia punto por punto en los temas relativos a la política y a la educación a seguir en América.

En función de esta identificación la novedad del pensamiento de Rodríguez se encuentra asociada al pensamiento de Bolívar y viceversa. De acuerdo con los autores tanto uno como otro comparten la misma radicalidad y originalidad en su producción escrita. Dada la complementariedad de las propuestas y en algunos casos su identificación, la tradición sostiene que el carácter novedoso de las dos es el mismo. Ambas propuestas son igualmente

originales y radicales para la época. Para la mayoría de los autores el sentimiento republicano y la necesidad de la formación del pueblo son igualmente novedosos en los dos autores. Desde esta interpretación, el pensamiento de Bolívar y de Rodríguez se retroalimentan a través de sucesivos encuentros a lo largo de sus vidas. Para ellos lo sucedido en Chuquisaca no es otra cosa que la culminación de un camino iniciado en la niñez de Bolívar. Es el encuentro entre el maestro revolucionario y su discípulo predilecto, aquél que desde su más tierna infancia fue formado para ser el Libertador de América.

Si bien esta interpretación tradicional de la figura y el pensamiento de madurez de Rodríguez coincide con lo expresado en los primeros dos capítulos de esta tesis en relación a la homogeneidad del pensamiento de Rodríguez y su continuidad teórico político, tiene una serie de problemas que son necesarios poner a consideración. En primer lugar, los pensamientos de Rodríguez y Bolivar difícilmente puedan ser identificables. Ya que, el pensamiento de estos autores es sumamente diferente en algunos puntos importantes. A lo largo de esta última parte, se ponen a consideración esos puntos que presentan diferencias significativas entre el pensamiento de uno y otro.

Sobre la base de este análisis se concluye que la producción de Rodríguez no debe ser interpretada desde esta supuesta identificación con la de Bolívar. El pensamiento de Rodríguez debe ser abordado desde su especificidad y particularidad. A su vez se que la supuesta originalidad de su producción no debe pensarse exclusivamente a partir de su interés por incluir en la institución escolar a los pobres. La educación de los pobres no es realmente una novedad en América para fines del siglo XVIII. Los estudios de historia de la educación muestran que para esa época existen instituciones escolares diferenciadas para cada una de las castas. En el caso del Alto Perú, los estudios de Escobari de Querejazu (2009; 2012) muestran la presencia de distintas instituciones escolares destinadas a los blancos, pobres, pueblos originarios, mestizos y huérfanos[91] de la región. De acuerdo con lo estudiado no es adecuado sostener que sólo los blancos acceden a la escuela. Existe una compleja red de instituciones, mayoritariamente aunque no exclusivamente en manos de las distintas órdenes religiosas, que reciben a los niños de todas las castas[92].

91 En sus trabajos la autora detalla las creaciones de las distintas instituciones durante la colonia para formar los distintos sectores de la población altoperuana.

92 Esto no quiere decir que existía un plan de educación general ni que todos los niños accedían a la escuela. Sin embargo creemos que, al menos en teoría , existían instituciones que recibían , de acuerdo a sus criterios de selección , a la población de las distintas castas. Por ejemplo El Colegio del Sol era un colegio

Capítulo 4

Posibles influencias del pensamiento español del siglo XVIII en la Obra de Juventud de Simón Rodríguez

En el capítulo anterior, se inicia una indagación del primer escrito de Simón Rodríguez, con el objeto de determinar la presencia de elementos subversivos, revolucionarios, antimonárquicos o republicanos. En primer lugar se estudia la posibilidad de encontrar en dicho texto elementos que indiquen la presencia del pensamiento de Rousseau. La tradición académica, coincide abrumadoramente, en este punto. Para ellos, una prueba del carácter revolucionario y republicano de Rodríguez es la lectura de Rousseau. Cómo se ha escrito, sostienen que la influencia de este autor se ve reflejada en el interior de *Reflexiones*. Sin embargo con excepción del texto de Rumazo González, ningún otro autor, realiza comparación alguna entre el informe de Rodríguez y el *Emilio.* El trabajo de Rumazo González es el único texto intenta mostrar la influencia de Rousseau sobre Rodríguez por medio de los textos de ambos.

En el capítulo anterior se estudian las seis confrontaciones que propuso Rumazo González. A partir del análisis realizado puede concluirse que no hay elemento alguno que lleve a sospechar de la influencia del *Emilio* en *Reflexiones.* En función de ello se una lectura alternativa, respecto de las influencias de dicho texto. Apoyados en las ideas de Ruiz (1990) y Lasheras (2004), se propone la posibilidad de encontrar la presencia de autores españoles en el interior del texto. En este sentido se explora la posible relación de *Reflexiones* con el pensamiento ilustrado español. De acuerdo con el estudio realizado, el texto de Rodríguez coincide en una serie de puntos importantes con el pensamiento español de la época. El informe de Rodríguez, como el de los autores españoles coincide en la importancia de la educación de los sectores subalternos y la relación entre educación, orden y productividad, como así también en la relación entre felicidad y educación.

---

destinado para los hijos de caciques, nobleza incaica y los blancos pobres. El Colegio de San Cristóbal, era un Colegio para la elite blanca, junto con el Colegio de San Nicolás. También detalla la existencia de orfanatos, escuelas de doctrina y escuelas cabildales.

En este capítulo se profundiza la línea interpretativa iniciada en el capítulo anterior. En las próximas páginas se detallan las influencias del texto de Rodríguez a través de la lectura de una serie de autores particulares. El análisis se centra fundamentalmente en el Movimiento de San Idelfonso y en el pensamiento de Campomanes. De acuerdo con la lectura que se propone en este capítulo, es más acertado pensar que el texto de Rodríguez es influenciado por estos autores, más que por los autores que la tradición pretende señalar. El texto no guarda ningún elemento subversivo del orden social o de los valores de la sociedad en la que es producido. Es más, lejos de ser un texto revolucionario, *Reflexiones,* es el producto del ambiente intelectual del imperio.

Para finalizar se analizan las posibles causas del rechazo de la propuesta de Rodríguez por parte de las autoridades de la ciudad. Tradicionalmente este rechazo se lee como una prueba irrefutable del carácter revolucionario del texto. En este capítulo se ensaya una explicación alternativa a la decisión del fiscal de la Audiencia. En otras palabras se muestra que el rechazo de la propuesta de Rodríguez, nada tuvo que ver con el carácter revolucionario del autor o del texto.

Al terminar el capítulo, pensamos es posible sostener que, en base a lo estudiado, no hay elementos que lleven a concluir que la vida y la obra de Rodríguez puedan ser consideradas como un todo homogéneo. La obra de Rodríguez, no sólo no puede pensarse como una unidad, sino que necesita ser dividida. En este capítulo proponemos una división metodológica con el fin de introducir orden y precisión al estudio de la producción de Rodríguez.

Simón Rodríguez y el Movimiento de las Reales Escuelas de Madrid

En las próximas líneas se estudia el texto de *Reflexiones* en contraposición con dos autores pertenecientes al movimiento de reforma iniciado en torno a las escuelas Reales de

Madrid[93]. De acuerdo con lo que aquí se propone, es posible distinguir una serie de similitudes significativas entre el trabajo de Rodríguez y el de los maestros españoles. De acuerdo con lo visto en los textos, todos ellos coinciden, al menos en tres puntos íntimamente relacionados entre sí. El primero de ellos tiene que ver con la falta de profesionalización de la institución escolar. Todos los autores coinciden en su evaluación de la escuela de primeras letras. Para ellos, la falta de docentes idóneos, suficientemente capacitados y socialmente considerados, constituye uno de los pilares de esta falta de profesionalidad de la institución de primeras letras. El segundo punto en el que coinciden los autores, se encuentra íntimamente ligado al anterior y tiene que ver con la exigencia de un método compartido para la enseñanza de los contenidos escolares. Según los autores la falta de método y materiales adecuados al mismo es uno de los factores que contribuyen a la falta de profesionalidad de la institución escolar.

Todos ellos reclaman en sus trabajos la necesidad de producir un método adecuado para mejor transmisión de los contenidos, junto con materiales didácticos específicos Finalmente el tercer punto de contacto entre los trabajos que analizamos a continuación consiste en la intención de renovar los contenidos de enseñanza. Fundamentalmente en el área dedicada a la enseñanza de la lectura y la escritura, los autores incluyen la conveniencia y necesidad de incluir la enseñanza de ortografía y gramática castellana[94]. Estas disciplinas señalan Imparato (2000) y García Folgado (2005) constituyen una novedad en la enseñanza de primeras letras a partir de las últimas dos décadas del siglo. Todos estos autores, incluido Rodríguez, dan cuenta en diversos trabajos de esta necesidad y proponen su enseñanza por medio de distintos métodos.

Anduaga y Rubio coinciden en su diagnóstico respecto de la situación de la institución escolar de primeras letras en España. Para ellos la institución escolar de primeras letras se encuentra en un estado de abandono y crisis, que debe ser superado para el bien de la

93 Lasheras (2004), en *Simón Rodríguez_maestro ilustrado y político socialista,* realiza una descripción acabada acerca del Movimiento de San Idelfonso. Su composición, objetivos, escritos y principios son detallados por Lasheras (2004:58-63).

94 Somos conscientes que estas similitudes señaladas pueden ser criticadas desde el mismo lugar del que lo hicimos con Rousseau. Es decir del simple hecho que los autores compartan inquietudes relativas no se desprende la influencia de uno sobre otro. Sin embargo dada la estrecha similitud en las críticas y propuestas de los autores en cuestión, y de la presencia de los escritos de Rubio y Anduaga en Caracas, pensamos que es posible inferir la influencia de los mismos en la escritura de las *Reflexiones*.

monarquía (Anduaga,1790 : 1-5; Rubio:) En *Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios para mejorar la enseñanza en primeras letras*, Anduaga (1790) antes de empezar los exámenes de los niños de las Reales Escuelas ante la Corte sostiene que, las causas de este deterioro y abandono se deben fundamentalmente a la falta de un método y al estado de la profesión docente (5).

La primer parte del discurso lo dedica a la situación y estima de los docentes. Respecto de ellos, sostiene que no reciben el reconocimiento que se merecen dada la calidad y dificultad de su tarea. Para Anduaga, el docente es quien brinda a los niños "los primeros conocimientos de la ley que le gobierna y sus obligaciones: cargo el más importante, y acaso el más delicado entre quantos cargos hay" (6). De acuerdo con su punto de vista la relevancia de la tarea docente consiste en ser la base de todos los estudios y profesiones futuras. En este sentido, sostiene que el maestro es el encargado en transmitir a los niños las primeras ideas sobre moral, teología, religión y derecho. A través de sus enseñanzas los maestros contribuyen a la formación de un hombre honrado, respetuoso de las sagradas escrituras, las jerarquías sociales y fieles a la corona y sus representantes. Desde esta misma perspectiva sostiene que, al igual que los Colegios, Seminarios y Universidades, las escuelas de primeras letras cumplen una función central en la formación y desarrollo de hombres que, con sus conocimientos, contribuyan a la grandeza y felicidad del reino (7). Sin embargo, a pesar de esto, observa que el Estado no interviene con los mismos fondos ni le otorga la misma importancia a la escuela de primeras letras que al resto de las instituciones mencionadas.

Esta desigualdad en la estima y en el financiamiento se materializa en el trato y valoración de sus maestros. De acuerdo con sus palabras sólo, "basta reflexionar un poco sobre la suerte de un maestro de escuela, para conocer la desigualdad con que es tratada esta clase tan útil del Estado respecto de otra de igual exercicio y aun de algunas de menos recomendaciones" (9). Para Anduaga, salvo un escaso número de maestros, el resto vive prácticamente en la miseria. El descredito de la profesión es tan grande que en algunas regiones los docentes cumplen de manera muy poco decorosa con su tarea, en función "de las miserias en las que están envueltos, y de los delitos que frecuentemente los conducen al patíbulo" (ibídem.). A su vez se sorprende de la facilidad con la que los padres dejan a sus hijos al cuidado de estas personas de las cuales "ni tenemos buena opinión ni la podemos

tener mientras los veamos en el estado de pobreza que padecen por la mayor parte (11). En este contexto observa, la necesidad de recuperar el valor y la reconsideración pasada por parte del Estado, la iglesia y la sociedad en su conjunto. Para que esto suceda señala que es necesario que las escuelas sean adecuadamente dotadas y regenteadas por sujetos de reconocida habilidad y probidad.

El texto de Rodríguez coincide con esta primera parte del *Discurso* de Anduaga tanto en la evaluación de la escuela de primeras letras, como en la situación del docente. Para Rodríguez, al igual que para Anduaga, la situación de la institución escolar se encuentra íntimamente relacionada con la valoración, estima y capacidad de los maestros. A lo largo del texto da cuenta de la poca estima en la que se tiene la escuela y sus maestros. El primer reparo, de los seis que constituyen la primera parte del trabajo, se titula precisamente "No tiene la estimación que se merece" (1999: 199). Allí da cuenta de la misma forma que Anduaga de la escasez con la que se sostiene las instituciones de primeras letras de Caracas. A su vez rescata la importancia de la misma en relación a la formación de los hombres y sus futuros trabajos. Al respecto sostiene que todas las personas "… generalmente la necesitan porque sin tomar en ellas las primeras luces es el hombre ciego para los demás conocimientos" (Ibídem). Igual que en el *Discurso* de 1790 menciona la necesidad de las primeras letras para los distintos trabajos que los niños pueden ejercer en el futuro. Según sus propias palabras sostiene explícitamente que la escuela de primeras letras "para las ciencias, para las Artes, para el Comercio, para todas las ocupaciones de la vida es indispensable" (Ibídem). La coincidencia con el texto de Anduaga es asombrosa. Si bien no utiliza las mismas palabras, coincide casi palmo a palmo en su evaluación y consideración de la escuela. Ambos autores mencionan en sus trabajos, casi de forma idéntica, el mal estado de la institución y la importancia de la misma para la adquisición de los futuros empleos y estudios.

Respecto de la consideración y formación de los docentes en relación al deterioro de la institución escolar de primeras letras también hay similitudes muy notorias entre los dos autores. Si bien el texto de Rodríguez no afirma explícitamente, como lo hace Anduaga, que una de las causas del deterioro es la mala situación docente, el vínculo entre ambas

situaciones puede rastrearse a lo largo de toda la primera parte de *Reflexiones*[95]. Para Rodríguez, la falta de interés y preocupación de los padres por el encargado en enseñar a sus hijos las primeras letras, se debe en gran medida a esta creencia denunciada en relación a la facilidad de su magisterio. Es decir, en la medida que cualquiera puede ejercer la función de maestro, no es necesario exigir grandes méritos académicos para los que desempeñan esta función. De esta manera concluye que "la desgraciada suerte que ha corrido la escuela en tantos años, la ha constituido en la dura necesidad de conformarse con lo que han querido darla" (204).

En relación a la situación económica de los maestros, Rodríguez coincide con Anduaga, en la situación de miseria en la que se encuentran. Al respecto, sostiene que muchas veces los maestros descuidan sus funciones pedagógicas, para atender cuestiones relativas al cobro de sus funciones. Particularmente escribe que los días viernes de cada semana el docente se ocupa en "despachar los vales a proporción de la contribución que cada uno hace, según sus haberes, que regularmente se reduce a una vela, a un huevo, a un medio real o a un cuartillo de los que corren en las pulperías" (206). Preocupados por el cobro de su trabajo, los maestros quedan muchas veces supeditados a la consideración y voluntad de los padres y no pocas veces de los niños. Cualquier decisión que contrariara a un padre termina en el retiro del niño de la escuela y consecuentemente se suspende el pago al maestro. De esta manera, sostiene Rodríguez los maestros preocupados por su sustento material se convierten frecuentemente en "juguete de los muchachos en el día" (207). Esta situación,

95 A partir del tercer reparo, luego de presentar la situación crítica de la institución debido a la falta de interés en la misma y al desconocimiento de su importancia, Rodríguez empieza su análisis de la situación de los maestros. A lo largo de los próximos tres reparos, hace referencia a la mala formación de los maestros y a la situación económica y social en la que se encuentran. En relación a su formación sostiene que cualquier persona se considera capaz de enseñar las primeras letras. A diferencia de otras profesiones cuyos conocimientos se encuentran reservado para unos pocos, la docencia puede ser ejercida por cualquiera. En este contexto, Rodríguez denuncia la creencia generalizada en aquella época sobre la facilidad de enseñar a leer y a escribir, en contraposición a la enseñanza de otras disciplinas. En función de esta falsa creencia, sostiene que, la mayoría de los que ocupan la plaza de maestro de primeras letras, no tienen mayor capacitación que su buena voluntad para hacerlo. Rodríguez sostiene que esta creencia es compartida no sólo por aquellos que se emplean como maestros, sino también por los padres de los chicos que no se preocupan demasiado para la elección de un maestro para sus hijos. En este sentido sostiene que no sólo cualquiera se anima a enseñar, sino también que "para que un niño aprenda a leer y escribir se le manda a casa de cualquier vecino, sin más examen que el saber que quiere enseñarlo porque la habilidad se supone" (202 -203).

sostiene, invierte la relación de respeto en el aula, en la medida que el maestro en lugar de ser considerado por sus alumnos, es él quien debe considerarlos para garantizar su sustento.

De la misma manera que Anduaga e incluso apelando a los mismos argumentos, sostiene que el cargo de maestro de primeras letras debe estar bien remunerado. Sobre la base de que es la "recompensa la que anima al trabajo" (221), Rodríguez aborda la cuestión de los sueldos del personal docente de su futura escuela. En el tercer capítulo, de la segunda parte de *Reflexiones* denominado "Dotaciones", plantea la necesidad de que los maestros de escuela cobren sueldos que les permitan vivir decorosamente de la misma manera que cualquier vasallo del reino. Afirma que así como otras oficinas Reales que gozan de una buena remuneración, la institución escolar de primeras letras debe recibir los mismos fondos para pagar a sus empleados. Para Rodríguez, la razón de este pedido reside en que la función que los maestros desempeñan es de importancia similar a la de otros funcionarios de la corona que gozan de mayor estima social y política. Según su punto de vista los maestros desarrollan una tarea extraordinaria y en ella "hacen un particular servicio a Dios al Rey, a la Patria y al Estado y no es menester más razón para que se les asegure una recompensa proporcionada a su mérito" (222).

Como puede observarse de lo escrito, el texto de Rodríguez coincide mucho en lo planteado por Anduaga en la primera parte de su *Discurso*. Tanto uno como otro, comparten los mismos puntos de vista en relación a la situación de la escuela primaria y la valoración de los docentes de la institución. Los dos plantean que la institución escolar no recibe la atención que se merece en función de su importancia para la felicidad y prosperidad del reino. Ambos, plantean esto de forma casi idéntica, de hecho utilizan palabras similares para referirse a los mismo. Algo similar sucede con la cuestión docente. Los dos autores señalan que los maestros de primeras letras, no sólo carecen de una formación adecuada a la tarea que desempeñan, sino también que carecen del reconocimiento social, económico y político que otras profesiones tienen dentro del reino. En este contexto los dos apelan a la misma estrategia discursiva para mostrar el error de esta consideración por parte de la gente en general y del Estado en particular. Según ellos, los maestros cumplen funciones sumamente relevantes para el imperio. A diferencia de otros empleos cuya relevancia dentro de la sociedad está fuera de discusión y es ampliamente reconocida, los maestros de escuela suelen ser ignorados. En función de ello, los dos autores reclaman que los docentes

reciban la misma consideración social y económicamente que la de los otros puestos. Ya que, según ellos, la importancia para la sociedad que implican estos trabajos es similar.

Las coincidencia entre ambos autores no se detienen aquí, si observamos la segunda parte del *Discurso* de Anduaga vemos que hay más similitudes. En esta parte del texto, Anduaga aborda la cuestión de la falta de método entre los docentes de escuela primaria. Cómo sostuvo al inicio de la obra esta carencia constituye la primera causa del deterioro de la institución. Según su punto de vista, gran parte de la responsabilidad del estado actual de la escuela se debe a la utilización de un método antiguo y perimido, que basado en la imitación minuciosa de la escritura junto con el control y castigo por parte del docente, producen muy malos resultados (Anduaga, 1790:13-14).

Anduaga sostiene que este método imitativo no explica a los niños regla alguna hacer de la formación de las letras, de manera tal que los niños comprendían poco y nada acerca de la escritura en general. A su vez señala que el tiempo de estudio está distribuido de forma tal que la enseñanza de la doctrina católica ocupaba la mayor porción del tiempo frente a la enseñanza de la escritura, la lectura y la aritmética.

De acuerdo con su punto de vista la educación primaria se impartía de esta forma a lo largo de todo el reino por "una multitud de maestros que apenas lo eran en ciertos pueblos más que en el nombre" (ibídem). Junto a la falta de un método adecuado y de docentes instruidos, señala la carencia de material idóneo para la enseñanza de las primeras letras. Destaca que durante el reinado de Carlos III, bajo el patrocinio de Floridablanca se producen buenos tratados y libros que estimulan la introducción de un nuevo método de enseñanza. En esta misma línea valora la creación, en 1786 de la Academia de Primera Educación, como una institución útil para la formación y capacitación de los maestros del reino. Todas estas medidas contribuyen a que desde 1780, se aplique y difunda por una gran cantidad de escuelas del reino el nuevo método. Este prevé la enseñanza no solo de las materias tradicionales sino ortografía y nociones de gramática castellana (16). Entre las ventajas del nuevo método, observa que los niños aprenden a escribir a través de un conocimiento exacto de las formas de las letras, "de sus figuras, de sus proporciones, de la derivación sucesiva de todas, de sus rasgos y demás necesario para distinguir la naturaleza y formación de varias especies o castas de letras" (17). Así, sostiene que el niño hoy en día

“sabe escribir en el día según arte; y un maestro posee la perfecta inteligencia del arte mismo” (ibídem).

Rodríguez coincide con Anduaga en relación a la inutilidad de los métodos utilizados por los maestros de primeras letras en el pasado. Según su punto de vista, dada la falta de capacidad y formación profesional de aquellos que se desempeñan como maestros de primeras letras, cada uno aplica el método que mejor le parece. Todos ellos, sostiene, se apoyan en el método a partir del cual son instruidos y lo consideran el mejor de los medios para la trasmisión de las primeras letras a los niños (1999:199-200). De esta manera encuentran escuelas que se no fijan a ningún método en particular y que carecen de toda formación profesional. Viejos artesanos, barberos y peluqueros “aún en actual ejercicio forman sus Escuelas públicas de leer, peinar, o de escribir y afeitar” (205). De estas escuelas poco puede esperarse, de hecho sostiene que del método allí aplicado “resulta que cuando debía terminar la enseñanza aún no ha comenzado” (203).

Frente a esta situación sostiene explícitamente que “la enseñanza pende del buen método y éste en lo material necesita de instrumentos proporcionados” (215). Entre estos menciona la construcción de muebles que se adecúen a las necesidades de los niños, la producción de libros de textos y material didáctico idóneos. En esta misma línea sostiene que los maestros deben regirse por un método que les permita a los niños enseñar a partir de reglas y principios claros que les faciliten la comprensión de los contenidos. Así sostiene:

“Es del cargo de maestro de primera Escuela enseñar no solo la formación de los caracteres, sino su valor y su propiedad: el modo de usarlos y colocarlos según las reglas de perfecta ortografía: el dar clara inteligencia de los principios de Aritmética; el instruir en las reglas generales y particulares de trato social: sobre todo el fundamentar a sus discípulos en la Religión” (201).

Hasta aquí es posible ver a partir de lo escrito que los autores coinciden en la inutilidad de los métodos de enseñanza antiguos, en la necesidad de un nuevo método basado en reglas y principios claros a partir de los cuales comprender los contenidos a transmitir y en la relación existente entre ese método y la producción de nuevos libros, materiales didácticos y mobiliario escolar. Cómo si todas estas coincidencias fueran pocas, se observa que ambos autores también sostienen que los niños deben aprender a leer y escribir, a partir del

conocimiento de diversos tipos de letras y escrituras. Anduaga lo afirma explícitamente (1790: 17). Rodríguez avanza un poco más. Desde su perspectiva la lectura debe ser enseñada de manera tal que un niño pueda leer con propiedad todos los caracteres, la buena articulación y el sentido de las notas. A su vez, afirma que debe leer en todos los sentidos y "saber dar a cada expresión su valor" (1999:205). Esta forma de enseñar la lectura, la extiende a la escritura y todas las materias.

Nuevamente las similitudes con el texto de Anduaga son muy notorias. Los dos autores, sostienen la necesidad de un método que se apoye en reglas y principios que les permitan comprender lo que aprenden, en lugar de reproducirlo imitativamente. Ambos plantean la necesidad de diversificar y enriquecer los contenidos como elementos de un método de aprendizaje cuyo objetivo es proporcionar a los niños mayor cantidad de recursos.

Los textos de Anduaga y Rodríguez, como se señala a lo largo de esta sección del trabajo tienen muchos puntos en común. A lo largo de esta presentación se mencionan cada uno de ellos, con el objeto de mostrar la posible lectura por parte de Rodríguez del texto de Anduaga. En base a lo escrito se puede decir que ambos textos presentan similitudes muy próximas en relación a los temas que tratan a y a la forma en que son tratados. Los dos autores coinciden con su evaluación acerca del estado de la institución escolar de primeras letras. También coinciden sobre las causas de este estado y los medios para salir del mismo. Sobre este punto último punto, las coincidencia son notoria, los dos sostienen la necesidad de un nuevo método que se base en sólidos principio y reglas sobre la enseñanza de los contenidos. En relación a esto promueven la enseñanza de la ortografía y la gramática como medios que faciliten la comprensión de la escritura. En este sentido, los dos textos, otorgan un espacio importante a la comprensión de los contenidos. A diferencia de los métodos tradicionales, que basan el aprendizaje fundamentalmente en la imitación irreflexiva de lo que el maestro presenta, las propuestas de Anduaga y Rodríguez se apoyan en la necesidad de comprender los contenidos. Para ello, consideran fundamental la transmisión de una serie de reglas y principios a partir de los cuales, los alumnos pueden entender lo que aprenden.

Por otro lado, los autores, también coinciden en una serie de cuestiones que, consideradas aisladamente no son determinantes para mostrar la influencia intelectual de un autor sobre

otro, sin embargo tomadas en conjunto pueden ser utilizadas para señalar la presencia de elementos comunes en los tres textos. La inclusión de alumnos celadores, la disciplina y la enseñanza religiosa, bien pueden ser tomadas, al menos, como temas compartidos por un conjunto grande de los pensadores ilustrados españoles del siglo XVIII. Respecto de la inclusión de celadores los tres, sostienen la presencia de alumnos avanzados que contribuyan en la enseñanza de sus compañeros y permitan al docente abordar de mejor manera el proceso de enseñanza y aprendizaje de un número más elevado de niños. En el caso de Anduaga y Rubio los dos autores recurren a los servicios de celadores, tanto para el cuidado y vigilancia del orden en la clase como para tomar la lección del día (Imparato -Prieur, 2000: 240-241). Rodríguez por su parte hace referencia a los celadores, en la segunda parte de su trabajo. Allí sostiene que los alumnos que se destaquen por su rendimiento y conducta serán nombrado celadores y distinguidos por el director en persona frente a los alumnos de todas las escuelas el día de San Casiano (1999: 218)[96].

Finalmente, sobre la enseñanza religiosa, Anduaga y Rubio, al igual que la mayoría de los ilustrados españoles, sostienen que la enseñanza de la doctrina católica es un elemento indispensable en la educación del pueblo. Para Anduaga la doctrina debe enseñarse con

96 El problema de la disciplina podemos decir que es abordado desde la misma perspectiva por los tres autores. Al igual que la mayoría de los pensadores del período Anduaga, Rubio y Rodríguez, se preguntan sobre la necesidad del castigo físico de los niños para lograr una buena educación. Si bien todos ellos, acuerdan en la necesidad de una verdadera disciplina para que los chicos aprendan, ninguno de ellos apela al castigo físico como una herramienta idónea para lograr este objetivo. En los textos de estos autores aparecen palabras como "suavidad", "amable, "indulgencia", referidas al tema. Rubio, específicamente propone otras formas de intervención que los castigos corporales. Prefiere "la privación de un gusto, o falta de condescendencia, la inferioridad de puesto, la segregación y descenso de clase…" (1791: 25) a los castigos físicos. Por su parte, Rodríguez sostiene que una de las causales de expulsión de los docentes es precisamente la aplicación de castigos desmedidos (1999:219). A su vez sostiene que los docentes deben ser amables e interesarse por los gustos y preocupaciones de los chicos. Según su punto de vista el docente no sólo debe dedicarse a la enseñanza de los contenidos escolares, sino también debe "consultarle el antojo sobre las diversiones, juegos y paseos que apetece…" (203). Para estos autores, el cuidado físico de los niños es un tema a ser considerado por los docentes como un elemento nada menor en la educación de los niños. Todos ellos prefieren las recompensas a los castigos, como medio para estimular el trabajo en los niños. En el caso de Rubio, los premios deben estar relacionados con objetos y acciones que carezcan de valor material y supongan una valoración moral y edificante (20-21). Rodríguez, dedica dos secciones de su proyecto a los premios y distinciones. Entre ellos señala una condecoración con la imagen de San Casiano para los alumnos más distinguidos. Para ser merecedores de esta distinción, sostiene los alumnos deberán someterse a un examen realizado por la Junta de maestros reunidos para esa ocasión. A su vez sostiene que los premios deben ser costeados por el propio personal docente y la mención y entrega de los mismos corre por cuenta del director de la institución (218).

mucho cuidado, ya que la mala trasmisión y comprensión de la misma trae resultados igualmente nocivos (1791:2) La buena educación supone la formación de un hombre honrado, atento y religioso, en todas las esferas sociales. Para ello, afirma la necesidad de enseñar en todas las escuelas de primeras letras del reino los dogmas de religión junto con nociones de urbanidad (4). Rubio por su parte, sostiene que el maestro "está en obligación de hacer que los niños vayan dando de memoria el Catecismo del país" (1788:33). Para ello invita a los maestros a que expliquen frecuentemente con solidez y claridad la doctrina católica de manera tal que los niños no se formen ideas inexactas o poco dignas de los Divinos Misterios. A su vez, describe la responsabilidad del maestro en enseñar el amor a Cristo, a reconocer los actos de fe, esperanza y caridad, la devoción a la Virgen María, a reverenciar a los Santos y a temer y huir de los enemigos de Cristo y la religión (34). Todas estas funciones corresponden al maestro de primeras letras, en el proceso de formación de niños "religiosos, fieles, atentos, ingenuos, dóciles y aplicados" (36).

Rodríguez, coincide con los autores señalados en la importancia de la enseñanza de la doctrina cristiana. De acuerdo con su perspectiva, el docente de primeras letras debe ayudar al cura de la parroquia en la formación religiosa de los niños (1999:209). Entre sus responsabilidades pedagógico religiosas, Rodríguez destaca la explicación de la doctrina y el deber de estimular en los niños la devoción por la virgen. En este punto coincide tanto con Anduaga como con Rubio, sin embargo hay diferencias en su forma de realizarlo. A diferencia de Rubio, quién condena la actitud tradicional de los docentes de conducir a sus alumnos a misa, Rodríguez sostiene que "todos los días de precepto en el año deberá cada maestro asistir con sus pasantes y discípulos a la Misa del párroco" (217). A su vez, señala que deben asistir a la explicación de la doctrina, los domingos por la tarde y los días festivos de la Santísima Virgen, se realiza un devoto Rosario en su honor (ibídem). El trabajo de Rodríguez, en este sentido es más tradicional que el de Rubio, no obstante ello, comparte con los autores la necesidad de enseñar correctamente la doctrina y colaborar en la difusión de los valores de la religión.

De acuerdo con lo escrito es posible pensar que el texto que Rodríguez presenta a las autoridades de Caracas en el año de 1794, está altamente influenciado por lo escrito tanto por Anduaga como por Rubio. Según el texto de Lasheras, Rodríguez bien pudo tener acceso al material escrito por los maestros españoles a través de los números de La Gaceta

de Madrid que tenían en su poder algunos personajes destacados de la ciudad, o bien por los libros mismos de estos autores (2004:). Si a esta posibilidad material de lectura le sumamos los puntos de contacto que hemos mencionado entre ellos, es posible pensar que el primer escrito de Rodríguez se construye a la luz del pensamiento que se gesta en el interior del Movimiento de San Ildefonso. El diagnóstico de la situación crítica de la escuela de primeras letras, la coincidencia en la identificación de las causas de dicho estado, la relación entre la necesidad de un método apoyado en reglas y principios coherentes y la mejora de la institución escolar, la falta de profesionalización y reconocimiento social de los docentes, la perspectiva desde de la que se aborda la enseñanza de la religión, los castigos y el uso del material didáctico, junto con la forma en la cual se proponen llevar adelante los cambios son elementos que se encuentran en los escritos de los tres autores de manera muy próxima. El texto de Rodríguez, refleja de manera muy evidente muchas de las preocupaciones expuestas por los maestros del movimiento de San Ildefonso. De la misma manera que ellos coincide, en los medios necesarios para mejorar el estado de la institución de primeras letras y su vínculo con el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

La escritura de *Reflexiones,* recoge mucho de lo que se escribe y piensa en el interior de ese movimiento de San Ildefonso. Sin embargo, su creación no se apoya exclusivamente en el pensamiento promovido por las Escuelas Reales. La lectura del texto permite identificar puntos de contacto con otros autores significativos del mismo período, como es el caso de Campomanes. En la próxima sección del trabajo intentamos mostrar la presencia del pensamiento pedagógico de este autor.

La identificación del texto de Rodríguez con un conjunto de autores más amplio permite mostrar, no sólo sus influencias intelectuales, sino también cuál podría haber sido su posicionamiento político durante este período de su vida. A partir del análisis que se propone en la próxima sección del trabajo, se generan las condiciones para sostener que el pensamiento de juventud de Simón Rodríguez, lejos de ser revolucionario y antimonárquico, es el producto de un pensador ilustrado propio de la España borbónica de fines del siglo XVIII. De esta manera al finalizar esta parte del capítulo se habrán dado pruebas suficientes para mostrar que el pensamiento de Simón Rodríguez no puede ser

considerado como una construcción monolítica en base a unas influencias intelectuales determinadas y a un posicionamiento político emancipador y revolucionario.

Simón Rodríguez y Campomanes:

El primer escrito de Simón Rodríguez, como ha hecho referencia, suele ser señalado como un trabajo original y revolucionario. A modo de ejemplo podemos recordar las palabras de Rumazo González, quien afirma que *Reflexiones* contienen una serie de elementos de una radicalidad política y social imposible de tolerar para las autoridades del Antiguo Régimen. Dentro de esta misma postura pueden ser ubicados la mayoría de los textos que estudian el tema. Todos ellos coinciden en el carácter subversivo y liberal del trabajo del maestro. En esta sección del trabajo se sostiene que esta postura es errónea. *Reflexiones*, lejos de ser un trabajo de tinte revolucionario, recoge el ideario político pedagógico español de la época. Mucho de los puntos considerados como revolucionarios, en el texto de Rodríguez, se encuentran presentes en los escritos de los pensadores españoles de la época[97]. Numerosos autores dedican trabajos a este tema. Entre los más destacados están Campomanes, Cabarrús y Jovellanos. El trabajo de Rodríguez bien puede ser colocado dentro de esta lista sin la necesidad de que se le censure, ni una coma, ya que no contiene ningún elemento que atente contra la política de la corona y de sus autoridades. Con el objeto de probar nuestra posición se analiza el texto de *Reflexiones*, en aquellos puntos que los investigadores consideran de mayor radicalidad y rebeldía. Luego se muestra que los mismos son temas comunes, abordados por los intelectuales españoles de la época conservadores y fieles a la corona.

97 Sánchez-Blanco (2007) observa que durante el reinado de la casa de los Borbones se inicia una verdadera reforma y modernización de la enseñanza en España. Se traducen al castellano diversas obras extranjeras dedicadas a la educación y se gesta un plan educativo general, basado en la teoría moderna del conocimiento. Durante este período se producen los primeros comentarios acerca de la necesidad de que todas las personas reciban una educación básica. Se valoriza la educación desde una perspectiva política y se produce el cambio paulatino de una enseñanza humanista, apoyada en las lenguas clásicas a una "educación nacional basada en la lengua vernácula y las ciencias empíricas" (2007: 237).

Alfonso Rumazo González (1976) observa que la intención de aumentar el número de escuelas es un dato a tener en cuenta a la hora de evaluar la radicalidad del trabajo de Rodríguez. El autor, presupone que la falta de escuelas se debe a la intención de la élite de oprimir al bajo pueblo a través la ignorancia. Y asume que esta actitud es común a todos los funcionarios del imperio. Según sus propias palabras, "autoridades de mente defensora de las estructuras llegadas del pasado" (1976: 42), se niegan a aceptar las ideas de Rodríguez, en la medida que expresan, a través de la crítica, el "espíritu de la Europa liberal" (ibídem.). Rodríguez, en el inicio de la segunda parte de *Reflexiones,* luego de los seis reparos iniciales escribe:

> Es la ciudad extensa y populosa. No puede en una sola casa, ni por un solo maestro, enseñarse el número tan considerable de niños que contiene. Lo primero porque la distancia no permite la asistencia. Lo segundo porque aunque lo permitiera no cabrían en ella. Y lo tercero porque aunque cupieran, no se entenderían. Es, pues, necesario distribuir en varias partes…Hallándose dividido el pueblo en cuatro feligresías para más pronta administración de los sacramentos e instrucción de la doctrina cristiana: no es menos importante que haya en cada una, una escuela que ayude en parte al párroco, y en todo a los feligreses para la perfecta educación de los niños. (Rodríguez, I, 1999: 209).

Rumazo González, tiene razón al afirmar que Rodríguez pide un incremento en la cantidad de escuelas. Sin embargo de ello, no se infiere un pensamiento extremista ni que atenta contra el poder real. En España, durante este período, cobra fuerzas, la idea de que la educación es una de las bases institucionales que permite la evolución pacífica de la sociedad[98].

Los funcionarios ilustrados del imperio, sobre la base de la economía política, establecen la correspondencia entre población, trabajo y obediencia. Se crean instituciones cuya función

98 Varela y Álvarez- Uría (1991) sostienen que tras el motín de Esquilache las técnicas disciplinarias que se apoyan en el cuerpo como blanco del poder aparecen como instrumentos más eficaces, menos onerosos y más sutiles que los utilizados hasta entonces. Así, se pone en marcha una serie de medidas que apuntan a moldear sujetos útiles y dóciles. Para los autores, una de las innovaciones más importantes del siglo de la luces, tiene que ver, precisamente con esta intención de establecer una estrecha relación entre docilidad y utilidad, en la que la escuela juega un papel central (1991: 132).

social está centrada en la regularización de la limosna, clasificación del menesteroso, corrección, disciplinamiento y educación de los mendigo ambulantes de la población (Anzano, 1778: 25). Por primera vez, se habla de la necesidad de un programa de educación general, accesible a todos. A su vez se exige la modernización de los métodos y contenidos de la enseñanza, en contraposición a lo que se enseña en la escuela escolástica, que es la única existente. Dada, la insuficiencia en el número y la constitución de los establecimientos ya existentes, se vuelve una condición de posibilidad para la implementación de un programa de educación general la creación de nuevas instituciones educativas. Numerosos autores, de distinta orientación intelectual y política, acuerdan en este punto. Jovellanos (1839) sostiene la necesidad de abrir colegios en todas las provincias y Anzano (1778), Cabarrús (1778) y Campones (1775) figuran entre aquellos que impulsan la creación de instituciones educativas.

Como puede observarse el hecho de proponer un mayor número de escuelas, no constituye un elemento novedoso o revolucionario. La preocupación por aumentar el número de instituciones educativas es un tema muy difundido dentro de la política de los Borbones. Inicialmente con la creación de hospicios y casas de beneficencia y luego con escuelas propiamente dichas, llevan a delante una política, orientada a la creación y desarrollo de la institución escolar. De esta manera, sostener que el pensamiento de Rodríguez es una producción radical y original, basándose en su intención de crear un mayor número de escuelas es insuficiente. Si existe esta radicalidad revolucionaria en el trabajo de Rodríguez hay que buscarla en otro lugar.

Otro de los aspectos más difundidos por los estudiosos de la vida y obra de Rodríguez, como un elemento disrruptor y novedoso es su intención de dar educación a los sectores populares. Aquí se hace referencia a que la educación de los sectores populares a la que hace referencia Rodríguez, es un elemento muy difundido dentro de los autores españoles de la época. Para los autores ilustrados la enseñanza del pueblo es un punto central para gobernarlo pacíficamente, sin temor a levantamientos e insurrecciones. Campomanes (1775) es tan solo algunos de los autores que se inclinan en sus escritos por la educación de los pobres. *El Discurso sobre la educación popular de los artesanos* de Campomanes, particularmente, guarda similitudes muy estrechas con el trabajo de Rodríguez. De la comparación de ambos trabajos es posible pensar que *Reflexiones* hayan sido fuertemente

influenciadas por el *Discurso.* Esta comparación se basa en el análisis de tres puntos en los que los autores piensan, según nuestro punto de vista, casi de manera idéntica. Estos son, los argumentos sobre los que se apoyan para sostener la necesidad de la educación de las clases populares, la educación diferenciada y los contenidos de esta educación: doctrina católica, moral y rudimentos de la lectura, escritura y operaciones matemáticas de cálculo.

Campomanes (1775), sostiene que el pueblo debe recibir educación. Las razones sobre las que sostiene esta postura son las mismas que da Rodríguez. En el *Discurso* escribe:

"persuadiéndose no pocos, de que un menestral no necesita educación popular. De aquí procede el abandono de muchos, y los resabios, que continuamente se introducen en las gentes de oficio: los cuales van creciendo con la edad, e influyen notablemente en la decadencia de las mismas artes, y en la tosquedad que conservan algunas en España, por ignorancia de lo que adelantan otras naciones. Tampoco ésta, su duración, la formalidad de los exámenes, y las clases de aprendices, oficiales, maestros, y veedores de las artes, se hallan bien distinguidas en las ordenanzas gremiales; y es otra de las causas, para que los oficios no se adelanten" (1775: 2).

Por su parte, el maestro venezolano en el segundo reparo de *Reflexiones* sostiene:

"… hay quien sea de parecer que los artesanos, los labradores y gente común, tiene bastante con saber firmar; y aunque esto ignoren, no es defecto notable… los artesanos y labradores es una clase de hombres que debe ser atendida como lo son sus ocupaciones….cada día se dan obras a la prensa por hábiles hombres sobre los descubrimientos que sucesivamente se hacen en la agricultura y artes y estos circulan en todo el reino para la inteligencia de los que las profesan. Si los que han de estudiar en esto para mejorarlo ignoran los indispensables principios de leer, escribir y contar, jamás harán uso de ellas… no adelantarán un solo paso, y se quejará el público de verse mal servido". (Rodríguez, TI

1999: 200).

Como puede verse los dos autores coinciden, a pesar del parecer de muchos, que la educación de los artesanos debe llevarse adelante como una condición de posibilidad para la evolución de la sociedad. Formar trabajadores, útiles y productivos, sobre la base de los principios de la economía política, es uno de los medios más idóneos para establecer un

ajuste riguroso entre la masa de hombres y la multiplicidad de los aparatos de producción. Para ellos, pensar que los artesanos no necesitan de educación alguna es, en gran medida perpetuar un estado de atraso, frente a las innovaciones científico y técnicas que ven la luz durante este período. En segundo lugar, Campomanes al igual que Rodríguez, hace referencia a una educación diferenciada para cada grupo social. Según su punto de vista, existen diversos tipos de artes y oficios. Cada uno de estos, escribe, tiene su complejidad y dificultad específica. De acuerdo a ello, sostiene que los pobres y los huérfanos deben ocuparse en aprender los más sencillos y fáciles (1775: 129). Rodríguez, a su vez, piensa en una escuela para blancos y otra para las castas. El autor venezolano piensa que las artes mecánicas y la agricultura están emparentadas con los morenos y los pardos. Para Rodríguez, estos son acreedores a la educación, aunque en escuelas diferentes (TI; 1999:201).

En tercer lugar, los dos pensadores coinciden en la necesidad de recibir conocimientos cristianos, morales y los primeros rudimentos de leer, escribir y contar. Rodríguez y Campomanes coinciden punto por punto en estas cuestiones. En relación a los conocimientos cristianos ambos autores sostienen la necesidad de que los niños conozcan la doctrina cristiana y cumplan con sus obligaciones de fe. Respecto a la moral hacen referencia al cuidado del cuerpo y la observancia de las costumbres y las diversiones. A lo largo de sus trabajos Rodríguez y Campomanes hacen referencia explícita a estos puntos. Por ejemplo, en la segunda parte de *Reflexiones*, en la sección titulada "Horas señaladas para el ejercicio de las escuelas" Rodríguez escribe acerca del papel que cumple la escuela de primeras letras en alejar a los chicos de los vicios y las malas costumbres. Según su punto de vista, una institución que se preocupa por sus alumnos, se encarga de velar por la asistencia y puntualidad de los mismos, acompañándolos por un pasante en el camino de la escuela a la casa y viceversa. Así, observa, se obtienen tres beneficios, al mismo tiempo que se cuidan a los niños de una serie de peligros que los asechan en la calle. Dentro de los beneficios, señala, la observancia de "llevar en las calles un aire de modestia y sosiego y a que observen los preceptos de cortesía con sus superiores, iguales e inferiores" (1999: 216). Y los peligros que se evitan son "que se mezclen con quien puedan pervertirlos… que se profuguen… que se vicien en el juego…que riñan o los insulte" (217).

Como puede observarse el parecido entre el texto de Rodríguez y el de Campomanes es notable. Los dos autores coinciden, casi literalmente en los temas confrontados. En función de ello es posible sostener que ambos trabajos no sólo expresan coincidencias teóricas, sino también políticas. Los dos autores pueden ser colocados dentro del grupo de pensadores, que apoyados en los principios de la economía política intentan extirpar los viejos prejuicios que hacen del vulgo una masa ruda e inculta. Autores, que bajo la tutela real establecen una correspondencia entre población, trabajo y riqueza al servicio de un nuevo proyecto cultural[99].

Por último, en el proyecto de Rodríguez, no hay un solo elemento que pueda ser presentado como revolucionario o contrario a la corona. Se trata del trabajo de un hombre, ilustrado fiel súbdito del Rey y sus autoridades. Sin embargo, a pesar de esto, el proyecto es rechazado por las autoridades tras una deliberación que dura cinco meses. Por lo que se muestra a lo largo de esta parte del trabajo, pensamos que, las causas de la desestimación no son, como sostiene la tradición, el carácter excesivamente liberal y hasta antimonárquico del mismo. Las causas deben buscarse en otro lugar. A se muestra que la justificación del fiscal de la Real Audiencia Julián de Saravia, expresa claramente las causas de su rechazo y estas coinciden con el ambiente político y cultural de las colonias de ultramar que España tenía en América.

99 John Lynch define a Campomanes como "el prototipo del español ilustrado" (2004: 232). Sin rechazar la fe cristiana, no era un católico tradicional. Confiaba en la razón y sus resultados. Su pensamiento de tinte utilitarista, tendía a identificar la felicidad con el progreso económico. Confiaba en el libre comercio y las fuerzas del mercado. Desde una perspectiva política era enemigo de los privilegios, pero no cuestionaba la división jerárquica de la sociedad. Defensor acérrimo de la monarquía absoluta, subscribía a la idea de contrato social, de tinte hobbesiano, que permitía la existencia de un soberano absoluto. Fiel a sus principios fue funcionario del Estado borbónico. Desde su práctica política concibió al Estado como un instrumento de reforma de las instituciones, con fines de lograr un progreso social, político y económico. Su pensamiento, se caracterizaba, como el de todo el reformismo español, por un dualismo que apoyaba al poder real y abierto a la ilustración.La descripción de Campomanes por Lynch (2006) podría aplicarse casi sin modificaciones, a la figura de Rodríguez. Ilustrado, autodidacta, conocedor de la sociedad de su tiempo, trabó contacto con las familias más destacadas de la ciudad de Caracas. Adepto a los cambios que los Borbones pretendían impulsar en América, concibió a la escuela como un instrumento de modernización y evolución social. Al igual que, Campomanes, el maestro veía a los privilegios como una señal de atraso y estancamiento, aunque no cuestionaba la estructura estamentaria de la sociedad.

Reflexiones y las causas del rechazo del proyecto por parte del Fiscal de la Real Audiencia de Caracas

El 19 de mayo de 1794 Simón Rodríguez presenta ante el Cabildo de Caracas su informe y proyecto sobre el estado de la escuela de primeras letras. En esa misma fecha el Cabildo acuerda "que para no aventurar la deliberación y proceder con la detención y madurez que exige un asunto de tanto peso y gravedad, se inspeccione el referido tratado por cada uno de los señores vocales en particular" (Citado por Freites, 1986: 61). El 20 de julio de 1795 el proyecto es discutido por el Cabildo. Las autoridades, en forma unánime, aprueban, confirman el proyecto y expresan el deseo de llevarlo adelante con la mayor brevedad posible. Para ello solicitan a la real Audiencia que lo autorice. La institución citada interviene y, por acción del fiscal Julián Díaz de Saravia se rechaza el proyecto. El texto de Rodríguez, a pesar de ser un trabajo de un súbdito fiel a la corona, en el que no se encuentra ningún punto que contraríe la autoridad real, ni recurre a pensadores prohibidos, es rechazado por la Real Audiencia de Caracas. Pero, por qué? ¿Cuáles fueron las causas de esta decisión? ¿Cómo es posible que un trabajo que se inspira en los problemas más destacados por los pensadores del Imperio sea objetado?

Las razones que alegan las autoridades para rechazar el proyecto de Rodríguez, tienen que ver a) con la existencia de una ley que prohíbe la educación de los pardos y los morenos, b) con la lesión de un interés corporativo y c) con lo económico. A su vez, existe otro problema no mencionado, pero muy común dentro de las instituciones políticas de este período. La posición del fiscal de la Real Audiencia, contraria a la del Cabildo, pone de manifiesto un problema de jurisdicción[100]. Ana María Lorandi (2008) sostiene que los

100 Para comenzar, centraremos nuestro análisis por el último de los puntos señalados. El problema de la jurisdicción. Agüero se refiere a la jurisdicción en el Antiguo Régimen como "la potestad para declarar derecho" (2007: 32). El autor señala que, para entender la complejidad de este concepto es necesario tener en cuenta una serie de tópicos propios de un mundo cultural diferente. Tal vez el de mayor relevancia sea la relación entre la estructura ontológica de la realidad y el orden social. Para el hombre de fines del Antiguo Régimen, perduraba la idea de que tanto el orden natural como social era un dato originario. Sobre la base teórica de Aristóteles y su reapropiación por parte de los padres de la iglesia, se pensaba que el poder no creaba el lazo social e instauraba un determinado tipo de orden, sino que lo conservaba y mantenía. Cuando el poder humano intervenía, la sociedad ya existía y respondía a un orden que alcanzaba a toda la creación. En este contexto, la justicia y la capacidad de decir justicia tenía que ver con todo aquello que se ajustaba a esta precomprensión armónica de la realidad (2007: 30). Los actos de jurisdicción, observa el autor, consistían en reflejar, en un contexto determinado, algún aspecto de este orden trascendente. De allí que, el valor de dichos

problemas de jurisdicción durante el Antiguo Régimen son materia común en todos los conflictos legales. De acuerdo con su estudio aunque la corona jamás renuncia a su derecho a ejercer la autoridad en sus territorios de ultramar, en no pocas ocasiones debe recurrir a las negociaciones con las autoridades locales. De esta manera a la largo del siglo XVIII se plantea una suerte de juego de tensiones constantes entre las autoridades metropolitanas que presionan para el cumplimiento de las cédulas y ordenanzas y las autoridades locales que apelan a la defensa de sus intereses sectoriales (2008: 30).

El caso sobre el que se desarrolla el presente análisis expresa una de estas tensiones. Más específicamente, el mismo puede ser el objeto de una disputa entre el Cabildo y la Real

actos se derivara del carácter interpretativo de los mismos. Para Agüero (2007:33), la dinámica jurídica se concebía como una hermenéutica del ordenamiento ontológico. Es decir, la capacidad de decir derecho se relacionaba directamente con la capacidad de operar como intérprete de esa realidad trascendente, propia del medio evo.La pregunta que se impone, entonces, es quién poseía legal y legítimamente estas facultades. Quiénes eran los titulares de iurisdictio. Para no excedernos en el análisis y sobrepasar los límites de nuestro trabajo, diremos que, de un modo muy general y de acuerdo con la teoría política medieval, el príncipe era la fuente de toda jurisdicción. Al respecto, Agüero, sostiene que, apoyándose en la traslatio imperii, los juristas construyeron la idea de que el rey era fuente y origen de toda jurisdicción (2007: 37). De esta manera el reino se presentaba como un cuerpo unitario, en el que el rey ocupaba el lugar de mayor preponderancia. La supremacía jurisdiccional del príncipe funcionaba como garante del orden social, legitimaba la intervención de la corona sobre ámbitos políticos subordinados y situaba en el monarca la máxima potestad normativa. Sin embargo, a pesar de esta imagen de unidad teórica y amalgama representada por el árbol de la jurisdicción, no debe pensarseque, durante este período existía una centralización efectiva del poder, ni del espacio político. El funcionamiento interno del reino no se comportaba precisamente como una unidad en la que sus componentes se fusionaban en una instancia superior reductora de sus identidades particulares, sino que lo hacían en la forma de un múltiple común en el que sus integrantes se reconocían mutuamente y se vinculaban mediante lazos recíprocos de lealtad. En esta línea Antonio Hespanha (1993: 100 -101), sostiene que la superioridad jurisdiccional, no era la proyección de un poder único e indivisible perteneciente a una unidad política superior. Para él la superioridad jurisdiccional durante gran parte del siglo XVIII, se limitaba casi exclusivamente a un poder de control o de administración del ejercicio de los poderes inferiores, otorgándoles cierta autonomía. En el ámbito de los territorios de ultramar, esta autonomía generó una serie de tensiones no resueltas durante todo el Antiguo Régimen y los primeros años de la República. Lorandi (2008), observa que "la existencia de poderes centrales y periféricos con distintas pero, a la vez, superpuestas jurisdicciones y fluctuantes límites de poder dejaba muchos resquicios que eran aprovechados por las relativas autonomías concedidas a las provincias y ciudades" (2008:34). Las elites criollas aprovecharon este sistema, que toleraba la autonomía local, para defender sus privilegios y resistir las intenciones absolutistas del poder central. Esta actitud se profundizó cuando a través de la nueva política imperial los Borbones pretendieron recuperar el control de sus reinos e imponer el absolutismo monárquico. La resistencia al poder metropolitano se caracterizó por la lucha y tensión en los diversos espacios en los que se dirimían las cuestiones de poder. Dentro de estos espacios cabe mencionar los cabildos, las audiencias, virreyes, gobernadores y visitadores entre otros.

Audiencia de Caracas. El proyecto es aprobado por el Cabildo, sin que existiera apelación alguna. No obstante ello, se decide enviarlo a la Audiencia para que confirme la decisión y vea la forma de implementarlo con mayor fuerza. El fiscal de la Real Audiencia de Caracas veta el mismo por las razones mencionadas.

Guillermo Morón (1999 - 2000) expresa que estas tensiones entre Cabildo y Audiencia son comunes en la época de los Borbones. Mientras que los Cabildos, en tanto organismos cerrados, conformados por los representantes de los vecinos, son un exponente del poder local (2008: 77). La real Audiencia de Caracas suele estar constituida en su totalidad por peninsulares. Según Morón (1999 - 2000) la Audiencia dentro de estas disputas representa los intereses de la corona. Pero de ser así, por qué motivos el fiscal rechazaría el proyecto de Rodríguez, coincide con el ideario ilustrado de los Borbones. Pensamos que una respuesta plausible podría ser que, al menos en este punto el fiscal fallara a favor de los intereses de la élite y de la iglesia, más que los de la corona. Demélas (2003) sostiene que las sociedades del siglo XVIII, en los territorios que España posee en América, son sociedades tradicionales en las que los hombres son subsumidos en grupos. Cada uno de estos grupos se "hallaba vinculado, hacia atrás, con sus muertos, y hacia adelante con los que nacerán" (34), a través de relaciones de solidaridad, específicas de cada uno de ellos. Los peninsulares suelen ser absorbidos dentro de estas estructuras, por medio de alianzas familiares y comerciales. En este sentido, podría decirse que ningún representante de la autoridad puede desentenderse de estos vínculos y redes que lo constituyen.

El fiscal Julián Díaz de Saravia bien puede ser un ejemplo de lo que aquí escribimos. Llegado a Caracas en 1786, tras su designación como fiscal de la Real Audiencia, cuenta con nueve años en la ciudad cuando rechaza el proyecto de Rodríguez. Inmerso dentro de los lazos solidarios característicos de una sociedad tradicional, su decisión puede estar motivada más en su intensión de no perjudicar ciertas prerrogativas y derechos de ciertos grupos de poder que ajustarse al ideario político intelectual del despotismo ilustrado español. Las razones que esgrime para la no aceptación del informe de Rodríguez, pueden ser un dato a partir del cual probar esta suposición. En primer lugar, Saravia, observa que Rodríguez niega el derecho de la iglesia a establecer y dirigir escuelas de primeras letras en la ciudad de Caracas.

Mercedes Álvarez Freites (1986) señala que, el trabajo de Rodríguez ofrece elementos a partir de los cuales el fiscal puede fundar su respuesta. En el capítulo dos, denominado "constituciones" de la segunda parte de *Reflexiones*, escribe "cuatro maestros de número y doce pasantes formarán el cuerpo de profesores de primeras letras en esta Capital y llevarán el peso de las escuelas con absoluta prohibición a otras personas a mezclarse en ellas" (Rodríguez, 1999: 2009). Saravia, reconoce y defiende un derecho atribuido a la iglesia desde los primeros años de la conquista[101]. Con el correr del tiempo, algunos intelectuales de la ilustración española, intentan modernizar el marco doctrinal ético político. Sin desprenderse de los principios cristianos se intenta transformar la moral cristiana en ética civil. Los trabajos de Campomanes y sus reformas políticas y económicas constituyen un ejemplo claro de esta nueva actitud (Lorandi, 2008: 53).

101 Pilar Gonzalbo Aizpuru (2005), sostiene que desde los inicios de la conquista la iglesia desarrolló una tarea pedagógica destinada a la evangelización de los pueblos originarios. Dicha tarea se llevó delante de diversas maneras. Estenssoro (1994), sostiene que la comunicación visual y verbal jugó un papel fundamental en el proceso de evangelización de los indios. En los años iniciales de la conquista, observa el autor, se tuvo un particular cuidado en lo que el tercer concilio denominó "las ceremonias exteriores y el aparato del culto divino" (1994: 76). Es decir, la tarea de evangelización se apoyó fundamentalmente en la ceremonia y la liturgia. Para Estenssoro, las razones que nos permiten comprender este uso privilegiado del ceremonial obedecen a su practicidad y eficacia. En primer lugar posibilitaba la participación masiva de los indios en la liturgia, a través de la observación atenta o de la participación activa en bailes o procesiones (77). En segundo lugar, era un vehículo de comunicación que les permitía salvar el problema del uso de la palabra. Durante las primeras décadas de la conquista, observa el autor, el dominio de las diversas lenguas de los indios constituyó un verdadero problema. El control que se tenía de la palabra era escaso y limitado. El recurso al ceremonial servía, entonces, como el medio de evangelización más eficaz y adecuada dada las circunstancias. Tras el tercer concilio se propuso la necesidad de extender la prédica a los pueblos originarios para ajustar, a través de ellos, los sentidos que la liturgia dejaba abiertos a la interpretación de los indios. Se puso atención a la exposición clara de la doctrina y a la refutación tajante de la idolatría. Para ello, señala Estenssoro, utilizaron cantos religiosos inspirados en los libros de Gerónimo de Oré (1598) y de Juan de Bocanegra (1630), que ofrecían una gran diversidad de cantos compuestos precisamente para la nueva evangelización, con sugerencias y recomendaciones para hacer intervenir a los indios en las ceremonias (1994:81). A partir de este momento la palabra cobró un nuevo valor como medio de educación religiosa para los indios. El sermón fue considerado como un arma infalible para extirpar la idolatría y reducir y anular las ambigüedades del discurso visual y ceremonial De la primera evangelización a las grandes campañas de extirpación de la idolatría, la iglesia asumió la tarea de enseñar la doctrina y educar a los pueblos originarios en la verdadera fe. Para ello se valieron como hemos señalado de diversas estrategias políticas y, podríamos decir, también didácticas. Luego, cuando la educación de los indígenas quedó relativamente descuidada y limitada al mantenimiento de la catequesis conventual y parroquial, crearon instituciones en las que los criollos y sus hijos pudieran estudiar. De esta manera, a través de sus instituciones escolares, aunque no sólo de ellas, la iglesia, se ocupó de difundir una ética particular que, a partir de un determinado marco doctrinal, pretendió regular los comportamientos de la feligresía católica. Sobre una concepción escolástico medieval, la institución eclesiástica, cumplió una función de control social en la que los ideales del humanismo renacentista católico fueron utilizados como esquema ideal de acción.

En la sección previa de este trabajo se señala rol central de la educación en esta modernización de la sociedad. Regla, método y contenidos son temas centrales para el cambio que se propone gestar. Para los ilustrados españoles el Estado debe tomar el control de la educación, a través de un plan de educación general. El informe de Rodríguez puede ser puesto dentro de este contexto intelectual. Propone que la escuela sea una institución estatal, sin desconocer los principios cristianos. De hecho hay una mención explícita de los mismos a lo largo de su escrito. En *Reflexiones*, Rodríguez, sostiene que cada maestro debe asistir con sus pasantes y alumnos a misa y los domingos a la explicación de la doctrina. También señala que "confesarán y comulgarán los que sean capaces una vez al mes y para esto elegirán el domingo que en sus parroquias esté dedicado al Santísimo Sacramento a cuya función asistirán todos" (1999: 217).

Para el fiscal, independientemente, de la inclusión de la enseñanza de principios cristianos, el proyecto de Rodríguez, atenta directamente contra este derecho de magisterio, adquirido por la iglesia desde los tiempos del Papa Alejandro VI. En este sentido, pensamos que la decisión del fiscal, puede ser leída como la defensa de un interés local, frente a un escrito que expresa en su contenido muchas de las ideas que el poder central pretende imponer a lo largo de su territorio.

La segunda de las razones que el fiscal sostiene para rechazar el trabajo de Rodríguez se vincula con la decisión del maestro de incluir en las escuelas de primeras letras a las castas. Para el siglo XVIII el mestizaje en los territorios americanos es un fenómeno generalizado. Los cruces raciales dan por resultado un cuadro variopinto que recibe el nombre de castas[102]. Las autoridades, junto con los sectores acomodados comparten una actitud de desprecio y temor hacia estos grupos. Dicho sentimiento se debe, al rol destacado que muchos de los integrantes de la plebe desempeñan en las revueltas que tienen lugar en el siglo XVIII en las colonias de España en América. La combinación de desprecio y temor, hacia las castas por parte de la elite, se encarna en el trato diferenciado, degradante y humillante que estas reciben. En la zona de Caracas el trabajo de los negros y pardos está dedicado a tareas agrícolas en las zonas rurales y domésticas en la ciudad. Zambrano

102 Estos grupos, observa O' Phelan, (2005) fueron incluidos en un conjunto mayor junto con los sectores más bajos de la sociedad bajo el nombre de plebe. Casta y plebe, señala la autora, eran considerados por los blancos, como "alteradores del orden público, propensos al ocio, al robo, a la violencia, (y) a la insubordinación" (O' Phelan, 2005:125).

(2008), sostiene que durante el siglo XVIII existe una suerte de especialización de oficios entre los negros y los pardos. Entre los hombres pueden encontrarse cocineros, herreros, peones, albañiles, cargadores de cacao, cocheros y sastres. Mientras que entre las mujeres, los oficios más difundidos son lavanderas, cocineras, amas de leche y nodrizas (7).

Si bien existen cédulas, como las del 31 de mayo de 1784 que recomiendan cuidar de la población esclava, en la realidad estas son ignoradas. En una sociedad jerárquicamente ordenada en la que prima el interés mercantilista del lucro económico y el ascenso en el poder, la solidaridad y el trato humano son ajenos para un sector que es considerado inferior. Para los blancos, los negros esclavos son mercancías, simples instrumentos de trabajo. Su educación, en el mejor de los casos, queda reducida a la enseñanza del castellano y la religión católica. Mandar esclavos a una escuela de primeras letras, es, no sólo un costo demasiado elevado para los amos, ya que, el tiempo que están en la escuela es un tiempo improductivo, sino que además es innecesario para los trabajos que realizan. El caso de los hombres libres pertenecientes a la plebe, no es muy diferente. Si bien no son para el marco jurídico existente una mercancía, como el esclavo, su relación con las clases altas es de una sumisión y dependencia casi totales[103].

La postura del fiscal, tiende a la confirmación de las jerarquías y los lugares diferenciados dentro de la sociedad colonial. Una sociedad ordenada, en la que los privilegios heredados

103 Garrido (248), sostiene que los diversos cruces entre indios negros y blancos, a fines del siglo XVIII, superó todas las posibilidades de clasificación de la población de acuerdo con ciertos porcentajes de sangre. Esta situación llevó, señala la autora, a generalizar la expresión de "libres de todos los colores", que inicialmente se utilizó para los batallones militares. Mulatos, zambos, morenos, pardos y mestizos fueron englobados por esta expresión que servía como límite y frontera de inclusión y exclusión. La definición misma de la categoría expresaba precisamente esta situación. Por un lado se trataba de hombres libres que lograron su independencia de caciques, propietarios de esclavos u otro tipo de señor, podían salir de un pueblo por voluntad propia y eran capaces montar un negocio propio. Pero, por otro lado, la convivencia del término de color, implicaba una mancha de sangre que justificaba el desprecio de los blancos. La referencia al color, era una clara señal de que, estas personas tenían dentro de su árbol genealógico algún familiar que había sido esclavo. La situación de este grupo era intermedia y ambigua. No eran esclavos, pero eran mirados con desprecio y altanería. Según Garrido, "se les atribuía desobediencia, inestabilidad y condiciones morales inferiores" (250). A pesar de algunos beneficios, no se les reconocía su condición de libres de la misma forma que a los blancos. Por medio de una serie de dispositivos particulares, se les negaba el acceso a la educación y a los altos cargos de la administración pública y militar. El proyecto de Rodríguez, se oponía abiertamente a esta costumbre y proponía el acceso a la educación de estos grupos. En una sociedad más preocupada por el honor y las jerarquías, que por el progreso y la modernidad, la propuesta de Rodríguez, no solo sería vista con recelo, sino que se la recibiría con escándalo e indignación. La decisión de Saravia, ponía las cosas en su lugar, al recordar que la educación era un privilegio de grupo y no un derecho de todos.

no se discuten ni negocian, ante los nuevos aires de cambio, sin antes presentar una férrea resistencia. El análisis de la decisión del fiscal de la Real Audiencia, Julián Díaz de Saravia, es una instancia central para determinar los verdaderos motivos del rechazo del trabajo de Rodríguez. Como puede observarse las razones sobre las que apoya su dictamen son la lesión de un interés corporativo y la violación de una supuesta norma que prohíbe la educación de los negros y los pardos. De esta manera, si se acepta lo dicho en la primera parte del trabajo en relación al pensamiento de Rodríguez y los ilustrados españoles, cabe preguntarse hasta qué punto la posición del fiscal, no puede ser considerada como una reacción de resistencia del poder local ante los ideales políticos y sociales de la corona. Más allá de la imposibilidad de zanjar definitivamente esta cuestión, es posible realizar algunas observaciones al respecto. Si se considera que a) el trabajo de Rodríguez en su totalidad representa por su materia y contenido muchas de las ideas, que Campomanes y otros ilustrados españoles intentan llevar adelante en el marco de las nuevas políticas borbónicas, y b) que los elementos sobre los que se apoya el fiscal para rechazar el proyecto hacen referencia a la lesión de ciertos derechos y prerrogativas de grupos de poder, como la iglesia y la elite criolla. Podría pensarse, entonces, que lo que incomoda del trabajo de Rodríguez es su filiación intelectual con los funcionarios de la metrópolis, más que su relación con los revolucionarios franceses como la gran mayoría de los trabajos dedicados al tema suelen sostener.

Rodríguez y la continuidad temático-conceptual de su obra

Hasta aquí se han descripto las posiciones de aquellos autores para los cuales el pensamiento de Rodríguez conserva cierta unidad, al menos desde los temas tratados. Aquellos que piensan que la supuesta opción por los pobres de Rodríguez es un dato conceptual y político que puede rastrearse a lo largo de todos sus escrito. A su vez se muestran los errores en los que caen los que sostienen esta posición

Como se intenta mostrar a continuación no es posible sostener la continuidad conceptual en la obra de Rodríguez, en base al problema de la pobreza. Rodríguez trabaja la cuestión de una manera completamente diferente a lo largo de sus textos. Su primera aproximación al

tema la realiza en el ámbito de la ilustración española. Como hemos escrito, los ilustrados españoles, postulan la educación del pueblo, en función de un determinado objetivo económico. La formación de mano de obra dócil, útil y de bajo costo es considerada por los pensadores del siglo XVIII como una condición de posibilidad para la reactivación económica del imperio. Bajo ningún punto de vista se persigue cambio político y social a partir del despliegue de un principio igualitario. Ninguno de ellos pretende una mejora sustancial del pueblo, ni reafirmar ningún derecho relativo a este sector social. Esto puede verse con claridad meridiana en el texto de Rodríguez. La educación del pueblo se plantea en función de su utilidad para las clases privilegiadas.

El texto de Rodríguez debe ser leído en el marco del proyecto ilustrado y no como una reivindicación de las clases populares. En el segundo reparo titulado "Pocos conocen su utilidad" sostiene específicamente que la educación del pueblo contribuye, a la formación de sirvientes más eficientes y útiles para el Estado y el público en general (1999:200). Luego de mencionar los nuevos conocimientos que circulan en España relativos a los trabajos a los que usualmente están destinados los hombres del pueblo, sostiene la necesidad de una educación que les permita apropiarse de los mismos con el fin de ser más eficientes en su función. Según su punto de vista, si el pueblo es analfabeto no puede adquirir los nuevos conocimientos que circulan en la obras que se dan a la prensa en España y así "estarán siempre en tinieblas en medio de las luces que debían alumbrarlos: no adelantarán un solo paso, y se quejará el Público de verse mal servido pero sin razón" (201). La obra de Rodríguez es fiel al ambiente político cultural de su ciudad y no cuestiona las estructuras sociales de la misma. De acuerdo con el sistema de castas sostiene que la educación de este grupo debe realizarse en escuela diferentes a las de los niños blancos, aunque su director sea el mismo para ambas instituciones (222). Su abordaje al estudio de los sectores populares en este trabajo es acorde al ambiente cultural del imperio español. Su inclusión en su informe se hace en el marco del sistema de castas. Esto puede observarse en el cuerpo mismo del texto. Las veces que hace referencia a estos sectores, utiliza la denominación establecida por dicho sistema. A lo largo del texto no hace una sola mención al concepto de pueblo, para ello utiliza "pardos" y "morenos" (1999:201). *Reflexiones* no expresa una posición acerca del pueblo, en general, sino que sólo es tematizado, en función de los intereses reformistas del estado español del siglo XVIII. En este primer trabajo, los

sectores populares son pensados en el interior del sistema de castas borbónico. De esta manera, son interpretados, en el marco de una compleja red clasificatoria de las personas que componen el imperio español en América.

Rodríguez no cuestiona ni propone cambios significativos en este ordenamiento. Su intención, no es tanto mejorar la calidad de vida de estos sectores, sino más bien, hacerlos más funcionales y eficientes. En este sentido, su lectura es muy similar a la de muchos autores españoles que proponen cosas similares, para la educación del pueblo.

Con el correr del tiempo este posicionamiento respecto a los sectores populares cambia radicalmente. La obra de Rodríguez posterior a 1823, está colmada de afirmaciones que reivindican el lugar de los sectores populares en la sociedad. A partir de esta fecha puede notarse un cambio profundo respecto de los sectores más bajos de la sociedad. Ya no se trata de hacerlos eficientes y funcionales a los intereses de la monarquía o de aquellos más poderosos. A lo largo de su obra producida luego de 1823, el pueblo es considerado en su concepción moderna y republicana. En diversos escritos asume el concepto de pueblo como el soberano del nuevo sistema. A su vez, refiere a la idea de homogeneidad del mismo. Más allá de este rasgo moderno del concepto, la idea de un pueblo homogéneo rompe con dos concepciones muy arraigadas en América Hispánica. En primer lugar se diferencia de la tradición española de clasificación de castas. La homogeneidad del pueblo y, su indivisibilidad son contrarias a la grilla clasificatoria del sistema de castas. Por otro lado, sostener la existencia de un pueblo constituido por todos los individuos, sin distinción alguna y con los mismos derechos quiebra la idea muy difundida en América de la existencia de un pueblo bajo y un pueblo, entendido como la gente decente de la sociedad[104]. En los distintos textos hay referencias a estas cuestiones. En los escritos de madurez no sólo adopta una posición crítica respecto de la situación del pueblo, sino también afirma su condición de soberano, homogéneo e indivisible. A su vez se afirma

104 En el caso particular de América Latina, el sistema representativo fue mayoritariamente elitista. Por detrás de la idea de que la voluntad general debía ser representada existía la concepción de una desigualdad entre los representantes y los representados. Es decir, si bien la soberanía residía en el pueblo en su conjunto, el ejercicio efectivo del ejecutivo y de los cargos políticos en general quedaba reducido a una minoría. Esta minoría era considerada superior en talento, virtud y riquezas respecto de la masa electiva. Sobre la base de esta concepción en América fue común la distinción entre ciudadanos pasivos y ciudadanos activos. Sobre este punto en particular ver Aguilar Rivera (2000), Morgan (2006), Paltti (2007), Di Meglio (2007), Gil Montero (2008), Fradkin (2008) y Carozzi (2011).

soberanía popular y la necesidad de incluir a todos los individuos dentro de esta categoría[105]. Su concepción del pueblo contiene implícita una serie de principios completamente diferentes a los que sostiene implícitamente en *Reflexiones.* Desde 1823, los sectores bajos de la sociedad son concebidos como parte constitutiva y fundante del sistema republicano. Su concepción del pueblo, a diferencia de la que sostiene en *Reflexiones*, es una concepción moderna, próxima a las posturas contractualistas modernas.

Todos los autores señalan una continuidad sobre los temas abordados en el conjunto de la obra. Los autores observan el problema de la educación como un tema presente a lo largo de su obra. Si bien es cierto que Rodríguez dedica casi la totalidad de su producción escrita a la educación, no es cierto que lo haga siempre desde una misma perspectiva. Tampoco es cierto que dedicar toda la actividad intelectual y política a un mismo tema implica una continuidad en el pensamiento de un autor. Es altamente posible que un mismo tema sea pensado desde diferentes perspectivas a lo largo de la vida de una misma persona. Este es el caso de Simón Rodríguez. Su pensamiento acerca de la educación experimenta variaciones significativas entre 1794 y 1823. Cómo ya se ha hecho mención reiteradas veces en el transcurso de este trabajo, la educación del pueblo, en su primer escrito, se asume desde una perspectiva propia del pensamiento español del siglo XVIII. Es decir, es pensada como un medio para mejorar y modernizar la sociedad de su época. La intención manifiesta de estos pensadores es convertir al pueblo en un medio para la reactivación del imperio, a través de su educación. El trabajo de Rodríguez debe inscribirse dentro de este grupo de autores.

Totalmente distinto es la posición que sostiene sobre la educación, a partir de 1823. Desde *Sociedades Americanas* en adelante, la educación del pueblo es considerada como un elemento de cambio y transformación política. Rodríguez explícitamente, sostiene que el fin de la educación es fundamentalmente formar ciudadanos. En toda su producción de madurez asocia el problema de la educación a la formación y consolidación del sistema republicano. Desde esta perspectiva escribe que la consolidación de la República, solo puede ser lograda cuando el pueblo, en su conjunto sea republicano. Para que esto suceda,

105 Sobre este punto nos explayamos en el próximo capítulo. Allí mostramos que las ideas acerca del pueblo que tienen Simón Rodríguez, son coherentes con un tipo particular de entender las nuevas Constituciones que se gestan para los estados nacientes en América.

sostiene que es necesario un proyecto de educación popular. En esta línea afirma que los nuevos gobiernos deben dedicar todo su esfuerzo en ello.

Afirmaciones de este tipo pueden encontrarse a lo largo de toda su obra de madurez. Rodríguez, ve en la educación una herramienta de transformación política y social. A través de ella decide la inclusión de los sectores marginados de la sociedad para su participación política futura. En este sentido podría decirse que la educación, es una herramienta de formación política en la producción de madurez de Rodríguez. Ella es el camino fundamental para la constitución de un sistema republicano, a diferencia de la educación en su producción de juventud.

El tercer problema que suele ser destacado por los autores como un elemento que da cuenta de la continuidad del pensamiento de Rodríguez, tiene que ver con la responsabilidad del Estado en la educación del pueblo. Nuevamente aquí es posible observar diferencias entre la producción de juventud y los escritos posteriores a 1823. En *Reflexiones*, se limita deslizar la idea del interés del estado en la educación del pueblo. Para él, la intervención del Estado en la educación de sus súbditos, tienen efectos positivos en el desarrollo del imperio. Como la mayoría de los pensadores españoles del siglo XVIII, sostiene que el avance y modernización de la sociedad española y americana está estrechamente vinculado con la educación del pueblo. La postura de Rodríguez es la misma que la de los funcionarios españoles que a partir de la segunda mitad del siglo XVIII impulsan intelectualmente muchas de las reformas implementadas por los borbones. Lo que hay que tener en cuenta aquí, que se trata de la intervención de un Estado monárquico. En otras palabras, la responsabilidad del Estado en la educación del pueblo, se limita a sus propios intereses. A los intereses de la monarquía española.

A partir de 1823, se trata de la intervención de un Estado republicano. La obligación del Estado de intervenir en la educación del pueblo, está, como hemos escrito, estrechamente ligada a su consolidación como república. Aquí, nuevamente como en el punto anterior, piensa la relación entre Estado republicano y educación como una relación de transformación política. Según su punto de vista el Estado debe intervenir para cambiar las costumbres de personas acostumbradas a vivir en la servidumbre, a ser súbditos, para transformarlos en ciudadano. Por ello afirma que la educación que debe dar el Estado tiene

que estar dirigida a los niños y los jóvenes. Ellos, según Rodríguez son quienes fundan y consolidan el sistema republicano en América una vez que se los forme para vivir en este sistema.

Podría decir se que el pensamiento de Rodríguez, cambia significativamente en relación al rol del Estado en la educación del pueblo, en la medida que piensa esa intervención desde un Estado diferente al que pensó en 1794. Mientras que el Estado de 1794 es una monarquía y la educación está pensada y diseñada según sus intereses, el Estado de 1823 es una república. En este sentido no es posible sostener que una continuidad en la obra de Rodríguez, a partir de la idea de la intervención del Estado en la educación del pueblo. No sólo se trata de un Estado diferente, sino que sus intereses, objetivos y fundamentos también lo son.

De acuerdo con lo escrito, los puntos que suelen ser señalados por la tradición académica en relación a una continuidad temático-conceptual, son insuficientes para establecerla. La educación del pueblo, la educación como objeto de estudio y la responsabilidad del Estado en esa educación son trabajados desde distintas perspectiva en su producción de juventud y de madurez. El texto de juventud piensa los tres temas desde una perspectiva propia del pensamiento español del siglo XVIII. No hay ningún elemento disrruptor de su contexto de producción. Sólo basta dirigir nuestra lectura, como lo hemos hecho a las obras de Campomanes y los integrantes del Movimiento de San Idelfonso para confirmar lo que escribimos. En cambio, los textos posteriores a 1823, son completamente diferentes. Allí los temas señalados, son abordados en el contexto de las nuevas repúblicas latinoamericanas. Rodríguez mismo se define como tal en las primeras páginas de *Sociedades Americanas* (1999:262). Su producción de madurez se orienta a pensar los medios adecuados para la fundación y consolidación de dicho sistema en el territorio latinoamericano. Los temas son pensados en función de este objetivo, que es muy distinto al propósito del escrito de 1794. No hay continuidad alguna entre lo escrito en *Reflexiones* y en el resto de sus escritos producidos después de 1823. Por ello se piensa necesario establecer diferencias claras entre los escritos de Rodríguez producidos tras su vuelta de Europa y aquel presentado en 1794. El autor trabaja el problema de la educación del pueblo sobre dos concepciones del mismo. De hecho, no debe olvidarse que entre un escrito y el resto, median más treinta años de diferencia. Durante este período recorre media Europa y

está en contacto con las producciones científicas, políticas y filosóficas que allí se producen. Sería ingenuo pensar que el pensamiento de un hombre no varía durante todo este tiempo. Los textos y la participación política de Rodríguez, a partir de 1823 muestran precisamente estos cambios.

Conclusiones

Hasta aquí la cuestión de la supuesta unidad teórico-política de la vida la obra de Simón Rodríguez. La tradición historiográfica cristaliza una visión del pensamiento de Simón Rodríguez, como el producto de un hombre comprometido con la emancipación latinoamericana desde sus primeros años. Para probar esta suposición, los diversos autores consultados recurren a un conjunto de referencias y datos que carecen de todo rigor histórico y académico. Como se muestra a lo largo del trabajo, la mayoría de ellos plantea la supuesta unidad a partir de las influencias intelectuales, su relación pedagógica con Simón Bolívar, su participación en el complot de La Guaira y el contenido teórico político de *Reflexiones*. A lo largo de la primera parte se abordan las cuestiones relativas a los tres primeros puntos y se deja para la segunda parte el análisis del contenido del texto escrito en 1794.

De acuerdo con lo visto en la primera parte del trabajo no hay ningún elemento que lleve a pensar que es posible considerar la obra de Rodríguez como una unidad. La mayoría de los autores que plantean tal existencia se apoyan en ciertas similitudes biográficas entre personajes históricos y otros de ficción, como así también en una serie de afirmaciones sin ningún tipo de sustento más allá de la voluntad de aquel que las enuncia.

En función de lo escrito, tampoco existen pruebas que nos hagan pensar que el texto de Rodríguez conserve algún tipo de continuidad con su obra posterior. El trabajo presentado ante las autoridades de Caracas en 1794 refleja una serie de problemas comunes a todos los pensadores españoles del siglo XVIII. Las perspectivas desde la cual Rodríguez decide trabajar cada uno de ellos se encuentra en consonancia con lo escrito en la península. Como

se ha escrito, el texto parece estar influenciado no sólo, por el movimiento de San Ildefonso, sino, más bien por el pensamiento ilustrado español en general. Si tenemos en cuenta estos datos, junto con el resto de los argumentos que se brindan a lo largo de esta parte del trabajo es posible sostener que no existen pruebas que permitan afirmar, como gran parte de la tradición académica hace, que Simón Rodríguez es un revolucionario antimonárquico antes de 1823.

De acuerdo con lo analizado no hay ningún elemento que permita afirmar la existencia de un marco ideológico revolucionario en Simón Rodríguez antes de 1823. En función de los datos recopilados no es posible afirmar que el maestro sea un "revolucionario de la primera hora". Tanto los documentos referidos a su conducta como su primer escrito, dan muestra de un pensamiento ilustrado católico, aceptado y difundido por la monarquía española y sus funcionarios. No hay nada que haga sospechar que Rodríguez no sea un fiel súbdito de la corona, respetuoso de los estamentos de la sociedad y observador cuidadoso de la religión católica.

Con el correr del tiempo esta posición varía significativamente a favor de lineamientos emancipatorios y republicanos. Su pensamiento a partir de 1823 es muy claro al respecto. Desde su llegada a América puede observarse a lo largo de su obra escrita y su práctica política, cómo Rodríguez asume posiciones republicanas, con una fuerte radicalización de los conceptos de igualdad, soberanía, ciudadanía y pueblo. Por ello es que su pensamiento no puede ser considerado una unidad. Hay una diferencia manifiesta entre lo que piensa y hace durante su juventud hasta 1797 y lo que sostiene a partir de 1823. De esta manera, en función de lo escrito en el trascurso de esta primera parte del trabajo es equivocado afirmar, como gran parte de la tradición hace, la existencia de una coherencia política en la obra y el proceder de Rodríguez a lo largo de toda su vida. Hay una clara diferencia entre el pensar y el actuar de Rodríguez durante su juventud y su madurez. Ya sea en el plano político, como el plano intelectual la producción de Rodríguez varía radicalmente entre estos dos segmentos de su vida. De acuerdo con ello se sostiene que su obra debe ser dividida entre su producción de juventud y de madurez. Esta división establece un criterio de abordaje a los textos del maestro caraqueño, que nos permite un estudio más ordenado de los mismos. El estudio de la obra de Rodríguez de acuerdo a este criterio clasificatorio, ayuda a contextualizar su obra de acuerdo a su biografía. Esto es, permite investigar problemas que

presentan muchas dificultades aún hoy. Por diversas razones, hoy en día, se continúa con la idea de un Rodríguez, revolucionario, rousseauniano, maestro de Bolívar y dedicado a la educación y redención del pueblo.

En el plano de la política estatal, la revolución bolivariana ha adoptado esta figura mítica de Simón Rodríguez con el fin de fijar en él una de sus bases políticas e ideológicas. Todos estos trabajos fuerzan el pensamiento de Rodríguez, desconocen la relevancia y dimensión de su producción conceptual y descontextualizan sus textos con el objetivo de presentar una suerte de "héroe revolucionario" a emular. En el plano académico sucede algo similar, textos como los de Puiggrós (2004) Castellanos (2007), Vayssière (2008) y Vera Peñaranda (2009), entre otros realizan afirmaciones sobre la formación intelectual y política de Rodríguez, sin tener en cuenta la división y contextualización de la producción de sus textos. Estos equívocos podrían solucionarse si se tiene en cuenta las diferencias manifiestas señaladas entre su primer escrito y el resto de su obra. El problema de la formación intelectual, la construcción conceptual en el interior de su obra y su militancia política, pueden ser estudiados más adecuadamente, si se fija un punto demarcatorio en el interior de su obra de acuerdo al contexto de producción. Por ello, estas tesis de doctoral propone que la obra de Rodríguez sea dividida en dos períodos claramente diferenciados. En este trabajo decimos que *Reflexiones* y todo texto que pueda ser encontrado cuya producción sea previa a 1797, pertenece a su obra de juventud y el resto de los escritos, fechados con posterioridad a 1823, pertenecen a su obra de madurez.

La presente tesis se apoya en una lectura filosófica y política de su pensamiento de madurez. Más específicamente nos detendremos en el análisis filosófico del concepto de educación popular. Álvarez Freites (1966), Rumazo González (1976), Terán (1981), Puiggrós (2005), Argumedo (2006), Castellanos (2007) yVera Peñaranda (2009) coinciden en señalar que la idea de educación popular es, tal vez el rasgo más distintivo del pensamiento de Simón Rodríguez. De sus *Reflexiones* al *Extracto sucinto de mi obra sobre educación republicana* la idea de educación popular se encuentra presente, de forma explícita e implícita, a lo largo de toda su obra, como una condición de posibilidad para el nacimiento de las nuevas repúblicas de América Latina. Según su punto de vista, años de monarquía, falta de decisión o simple impericia de los nuevos gobernantes, dan como resultado un pueblo indefenso ante la voluntad de los que detentan el poder. Los nuevos

gobiernos independientes del poder español son, para Rodríguez, en el mejor de los casos, repúblicas vacías de contenido, en las cuales el pueblo, fundamento del sistema republicano moderno, no sólo no se reconoce como soberano, sino que se encuentra sometido e indefenso a la voluntad de unos pocos.

Rodríguez denuncia en sus textos esta situación paradójica en América, como así también plantea una posible solución de la misma, a través de la educación y formación de su pueblo. Para él, ninguna de las nuevas repúblicas establecidas en América del Sur puede considerarse correctamente fundada, en la medida que el pueblo no es educado para vivir en dicho sistema. Y, desde su posición, esto se consigue a través de un proyecto de educación popular (Rodríguez, 1988: 346).

Daniela Rawicz (2003), Alejandra Ciriza y Estela Fernández (1993), observan que, a diferencia de otros proyectos educativos, pensados para los nuevos estados independientes, el de Rodríguez se caracteriza por una radical inclusión de los sectores más desfavorecidos de la sociedad de aquel entonces, acercando su propuesta al socialismo utópico. Para estas autoras, el proyecto de educación popular es concebido por Rodríguez como medio ideal para alcanzar la reconciliación social y hacer efectiva la existencia de una sociedad republicana sin contradicciones. Dicho proyecto, según ellas, es utópico e imaginario, puesto que asume los conflictos sociales como artificiales, desconociendo su raíz histórica. De esta manera, sostienen que, en el proyecto de educación popular del maestro caraqueño "se introduce un desajuste teórico, por el que Rodríguez advierte la diferencia a la vez que se le ocultan la relaciones conflictivas de opresión que la generan, y que hacen de la diferencia un enfrentamiento antagónico, imposible de solucionar por la vía de la "regulación del abuso" y por la apelación a la solidaridad de los depositarios de la conciencia social" (Ciriza, Fernández, 1993: 79 -80). En definitiva, para las autoras, se trata de un proyecto irrealizable y condenado al fracaso, dado su carácter ideal y su desconocimiento de las contradicciones materiales de la sociedad a la que estaba destinado.[106]

A lo largo del presente proyecto de investigación, se argumenta, que la idea de educación popular de Simón Rodríguez, lejos de ser una propuesta ingenua, utópica y artificial,

106 Desde una perspectiva teórica distinta, Guanchéz de Méndez (2007) y Hernández (2000) sostienen una misma postura respecto del carácter utópico del proyecto de Rodríguez.

constituye, un aporte original al pensamiento educativo del siglo XIX y es el nombre filosófico de una novedad en la educación cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse. La irrupción de Rodríguez, dentro del ámbito escolar latinoamericano del siglo XIX, significa una alteración radical de los saberes y las prácticas hasta esas entonces considerados hegemónicos dentro de la institución escolar de primeras letras.

Simón Rodríguez es designado por Bolívar el 12 de noviembre de 1825 Director de Enseñanza Pública y Director General de Minas, Agricultura y Caminos Públicos. Entre sus primeras acciones como funcionario de la república, abre una escuela en Chuquisaca, destinada a poner en práctica su proyecto de educación popular. En esta ciudad, como en la mayoría de las de Latinoamérica, la aristocracia criolla conserva de manera muy arraigada la creencia de una superioridad racial sobre los pueblos originarios. En este contexto, la institución escolar de Chuquisaca, rompe con una práctica establecida, en la medida que abre sus puertas a niños y niñas que, hasta ese entonces, son considerados por el conjunto de la población blanca "carentes de alma" y "faltos de razón". La idea de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez está íntimamente ligada a la incorporación de "cholos", "negros" y "zambos" en las aulas de las escuelas de primeras letras, junto a la población blanca. La aparición de estos niños y niñas, en salones reservados, hasta ese entonces, a niños blancos constituye una novedad que no puede ser elaborada o contenida por los saberes de la institución escolar del siglo XIX.

Simón Rodríguez señala la imposibilidad de nombrar lo nuevo con los saberes con los que se cuente y reclama la necesidad y compromiso de crear otros que explican y nominan eso que irrumpe en su escuela de primeras letras. En *Sociedades Americanas*, hace mención a esta situación, al reclamar abiertamente la necesidad de crear nuevos conceptos que expliquen la novedad y convoca para ello a la filosofía (Rodríguez, 1988: 234). El presente proyecto se propone justificar que la idea de educación popular, concebida por Rodríguez no sólo se refiere a una propuesta pedagógica, fundamental dentro de su obra, sino que también es una conceptualización filosófica de una novedad que produce una transformación política radical. En otras palabras se intenta argumentar que la educación popular es el nombre filosófico de una irrupción política en la educación que aún hoy produce efectos y nos permite pensar en: a) la posibilidad de una política de ruptura con un estado de cosas determinado durante los tiempos de la colonia b) la posibilidad de un sujeto

inédito para la institución escolar de América Latina y c) la elaboración y enunciación de nuevos principios que son confrontados con los principios hegemónicos de los nacientes estados americanos.

Para lograr este objetivo, se analiza la obra de Simón Rodríguez, a partir de los siguientes interrogantes: a) qué significa que algo nuevo tenga lugar en la institución escolar de primeras letras del siglo XIX, b) cuándo y cómo es posible que esto ocurra, c) ¿es posible hablar de originalidad en el pensamiento de Rodríguez?, d) qué tipo de relación existe entre la irrupción de una novedad, el concepto de educación popular, la filosofía y la constitución de un sujeto en la obra de Rodríguez y e) qué entiende Rodríguez por Educación Popular.

Capítulo 5

La supuesta comunión teórica y política de Rodríguez y Bolivar a partir de 1823.

En los capítulos anteriores de la presente tesis se exploran algunas de las afirmaciones cristalizadas relativas a la figura de Simón Rodríguez. A lo largo de estos dos primeros capítulos se analizan y ponen en discusión la idea ampliamente difundida de un Simón Rodríguez antimonárquico, revolucionario de la primera hora y lector de autores prohibidos dada la radicalidad de sus ideas. En función de lo escrito se sostiene que la lectura tradicional de la vida y la obra de Rodríguez, carece de fundamentación documental suficiente. De hecho, en función de los documentos existentes es más viable pensar que Simón Rodríguez es un súbdito fiel a la corona española, respetuoso de la religión, interesado por lectura que circulan en la metrópolis y que cuentan con el apoyo de los propios funcionarios de la corona. En este sentido no hay elementos para continuar con la hipótesis tradicional de un Rodríguez revolucionario, desde sus primeros años de juventud hasta su muerte. A su vez, en función de su único trabajo escrito previo a su partida de América, sus posibles lecturas, compromisos e ideas políticas, tampoco es posible continuar con la idea de una unidad en el pensamiento de este autor. De acuerdo con lo escrito no es posible sostener que el pensamiento de Rodríguez sea un todo homogéneo cuyo núcleo duro se forja a fines del siglo XVIII y luego se despliega a lo largo de su vida sin variaciones significativas.

Se señaló la pertinencia de establecer una división metodológica en relación a su producción teórica y política. La misma es dividida en dos períodos cronológicos relativos a su juventud y madurez. La primera de ellas abarca de su nombramiento como maestro de primeras letras en 1791 a 1796, posible fecha de su partida de Venezuela por motivos que nada tienen que ver con su participación política o con sus ideas. La segunda, comprende un período temporal que va desde 1823 hasta 1854, fecha de su muerte. Al primer período se decidió llamarlo, de juventud y al segundo de madurez. Las razones que nos llevan a

establecer dicha división obedecen al interés por fijar un cierto orden en relación al estudio del pensamiento de Rodríguez.

Muchos autores suelen sostener ideas relativas al pensamiento de Rodríguez confundiendo los períodos de producción y compromiso político. Uno de estos casos, tal vez el más significativo, es el que refiere al compromiso republicano de Rodríguez desde su juventud. Esto es un error claro. La participación política de Rodríguez en favor de una causa republicana, comienza a partir de 1823, fecha en la que llega a América dispuesto a participar en la causa de su independencia[107]. Antes de esta fecha no hay dato alguno que nos lleve a sospechar un compromiso político de Rodríguez con la causa emancipatoria americana. Este equívoco ampliamente difundido, junto con otros, puede deberse a la falta de una división metodológica que establezca pautas claras acerca de que cuestiones relativas a sus ideas, formación, producción teórica y compromiso político. Por este motivo decidimos dividir el pensamiento de Simón Rodríguez en un período de juventud y otro de madurez. Entre uno y otro período existen variaciones significativas, no sólo en su participación política, sino también en sus concepciones acerca de la educación, el pueblo y el sistema política más conveniente a seguir en América tras la emancipación de la corona española. Ambos períodos muestran claras diferencias teóricas y prácticas que no pueden ser pasadas por alto por ningún estudio dedicado a la vida y la obra de este autor. Por estos motivo no solo es conveniente introducir esta división metodológica, sino también que, consideramos ineludible su establecimiento para un estudio riguroso de su pensamiento.

Teniendo en cuenta esta división, la primera parte de este capítulo se dedica a desarticular un conjunto de afirmaciones realizadas por la tradición académica, en relación al pensamiento de madurez de Simón Rodríguez[108]. A lo largo del mismo se ponen en discusión la supuesta comunidad teórico política entre el pensamiento de Bolívar y el pensamiento de madurez de Simón Rodríguez.

107 Jáuregui Olazábal (2000), se refiere a este hecho. Según el autor, luego de la partida de Venezuela, no se tienen conocimiento alguno de algún tipo de participación política de Rodríguez, hasta su vuelta a América.

108 La mayoría de los trabajos monográficos de los últimos veinte años se dedican a estudiar el pensamiento de madurez de Rodríguez. Generalmente son trabajos bien documentados. Sin embargo pensamos que, a pesar de ello, los textos presentan algunas afirmaciones desmedidas en relación al vínculo entre Rodríguez y Bolívar. Los textos recientes afirman la evidencia de una cercanía política e intelectual entre ambos personajes que, según nuestro punto de vista dista mucho de ser tan evidente como se la plantea.

Los distintos trabajos consultados suelen afirmar un vínculo sumamente estrecho entre Bolívar y Rodríguez tras su reencuentro en América. Para la mayoría de los estudiosos, existe un vínculo cercano entre las ideas políticas y educativas de Bolívar y Rodríguez. En el presente capítulo se cuestiona esta interpretación tradicional. Para ello se divide el mismo en cuatro apartados. En el primero de ellos se realiza una suerte de relevamiento de los autores que han planteado esta hipótesis a lo largo de los últimos treinta años. Luego se visualizan las similitudes señaladas por los distintos trabajos que componen esta tradición. Hecho esto y a la luz de esas similitudes se interroga si ellas son suficientes como para establecer semejante vínculo entre estos dos autores. Finalmente se analizan, las diferencias existentes entre Rodríguez y Bolivar en relación a los temas propuestos. El estudio de las mismas conduce a una afirmación contraria a la que se sostiene a lo largo de los años en la mayoría de los trabajos que abordan la relación teórica y política entre Rodríguez y Bolívar. De acuerdo con el análisis se desarrolla en este capítulo el pensamiento de estos autores solo coincide en el sistema a implementar en América y la importancia de la educación del pueblo. Sin embargo, su forma de concebir la república y la educación del pueblo son muy distintas entre si

Lectura clásica del vínculo político y educativo entre Rodríguez y Bolívar tras las guerras de Independencia

Una de las ideas más difundidas y menos discutidas en torno a la relación Bolívar-Rodríguez, es aquella vinculada a una supuesta unidad teórica y política entre ambos autores, a partir de 1823.[109] Para la comunidad académica es posible distinguir una suerte de unidad en el pensamiento de los dos personajes, vinculada a las ideas de república, educación, y pueblo. Los trabajos de los últimos veinte años suelen girar en torno a estos conceptos para probar un vínculo de proximidad teórico política entre ellos. De acuerdo con la lectura tradicional, las ideas de pueblo, república y educación en el pensamiento de

109 Tomamos como dato de referencia el año de 1823, ya que es la fecha en la que Rodríguez llega a América para colaborar en la causa emancipatoria, tras más de veinte años en Europa. La mayoría de los trabajos asumen la llegada de Rodríguez a América como una continuidad del Juramento del Monte Sacro. De acuerdo con la anécdota, Bolívar Jura ante Rodríguez no descansar hasta liberar a América de la monarquía que la oprimía. Las biografías más importantes y documentadas, sostienen que luego de este hecho Bolívar y Rodríguez se separan y se vuelven a encontrar en 1823 en América. Para este tema ver Jaureguí Olazabal (2000), Rumazo González, (2005) y Castellano (2007) entre otros.

Rodríguez y Bolívar son las mismas. La causa de esta similitud suele atribuirse a la relación de magisterio de Rodríguez sobre Bolívar.

Castellanos (2007), entre muchos otros sostiene que muchos de los proyectos educativos, políticos y constitucionales, realizados por Bolívar son inspirados por el pensamiento de Rodríguez. El caso de la experiencia política y educativa en la república de Bolivia es el caso más paradigmático de esta relación. La mayoría de los escritos que abordan el estudio de la vida y la obra de Rodríguez, suelen apoyarse en la experiencia de Chuquisaca para afirmar la comunión de ideas entre Bolívar y Rodríguez. La lectura de los distintos trabajos producidos durante los últimos años permite observar, como los distintos autores suelen hacer referencia, a esta experiencia para apoyar tal suposición (Castillo (1987), Molins (1998), Jaúregui Olazabal (2000), Hérnández (2000), Lasheras (2004), González Briceño (2005), Morales Gil (2006), Guanchéz de Méndez (2007), López Ocampo (2007), Rojas (1996; 2008), Vera Peñaranda (2006), Imen, (2013) y Ouviña (2013) entre otros).

Todos los autores consultados coinciden en destacar la relación del proyecto educativo de Rodríguez con el proyecto republicano que se intenta llevar adelante a partir de 1825 y fundamentalmente con el pensamiento de Bolívar implícito en el proyecto constitucional expresamente escrito para la nueva república. Para ellos, la comprensión de la obra de Rodríguez en América solo puede llevarse adelante si se tiene en cuenta su vínculo con el proceso de formación y constitución del orden republicano.

Los trabajos más recientes que abordan el tema pueden ser divididos en dos bloques en función del vínculo que establecen entre la producción de Rodríguez y la de Bolívar. En el primer bloque es posible ubicar a los trabajos de aquellos que sostienen que el pensamiento de Rodríguez y el de Bolívar guardan una comunión singular en virtud de su relación de discípulo y maestro. Para estos autores, el pensamiento de Rodríguez y Bolívar es prácticamente el mismo, coinciden punto por punto en la mayoría de los conceptos políticos y filosóficos que intentan desarrollar en la práctica política. Autores como Mario Molins (1998), Jaúregui Olazabal (2000), González Briceño (2005), Morales Gil (2006), Guanchéz de Méndez (2007), Rojas (1996; 2008), Vera Peñaranda (2006), Imen, (2013) y Ouviña (2013) son de este parecer. Los trabajos de todos ellos, a su vez, presentan una serie de matices que nos permiten establecer una división de los mismos en tres grupos, en función

del grado e importancia que suelen atribuir al vínculo entre Rodríguez y Bolívar. El primer grupo de estos trabajos es el más moderado. Según ellos, el trabajo conjunto entre ambos personajes influye considerablemente en el pensamiento de uno y otro. Autores como Molins (1998) y Jauregui Olazabal (2000) destacan que muchas de las afinidades intelectuales y políticas entre Rodríguez y Bolívar provienen del trabajo conjunto en el Alto Perú. El segundo grupo de trabajos está compuesto por los trabajos de Guanchéz de Méndez (2007) y Rosario Hernández (2000). Para ellas la relación entre el pensamiento de Bolívar y Rodríguez es una relación de complementariedad. De acuerdo con sus trabajos el proyecto político pedagógico de Rodríguez debe comprenderse en el interior de un proyecto de ingeniería política a gran escala, pensado e impulsado por Bolívar. La escuela de Rodríguez proporciona el ciudadano de la República de Bolívar. Finalmente, el tercer grupo de trabajos sostiene la existencia de una identidad indisoluble entre el pensamiento de ambos. Para este grupo de trabajos es imposible distinguir el pensamiento de Bolívar del de Rodríguez y viceversa. Según ellos, el pensamiento y el accionar de ambos se estructura en la materialización de un solo proyecto político y filosófico, en el que la educación juega un papel central. Para la totalidad de autores que componen este grupo de trabajos, el proyecto Rodríguez-Bolívar, tiene una proyección actual en la Venezuela de fines del siglo XX y principios del XXI. Aramando Rojas (1996; 2008), González Briceños (2005; 2013), Morales Gil y Pablo Imen (20011a; 2011b; 2013) componen este último grupo. Para ellos existe una relación muy estrecha entre el proyecto de Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y el pensamiento de Rodríguez y Bolívar. De hecho destacan como un acto de justicia histórica el rescate del olvido del proyecto bolivariano y su aplicación actual dentro del territorio venezolano. Para ellos el proyecto pensado durante las primeras décadas del siglo XIX cobra fuerza y realidad histórica en la presidencia de Hugo Rafael Chávez Frías.

Los textos que componen el segundo bloque están constituido por los trabajos de, Polanco Alcantara (1994), Lasheras (1994; 2004), Castellanos (2007) Briggs (2010) y Ouviña (2013). Estos autores abordan el pensamiento de Rodríguez en su particularidad. Si bien reconocen la relación que el maestro tuvo con Bolívar y la importancia de su designación en Chuquisaca como Ministro de Educación, piensan que la producción de Rodríguez tiene debe abordarse en forma independiente de la del Libertador. Es sumamente interesante

destacar que ninguno de estos trabajos hace hincapié en las posibles diferencias entre ambos autores. Y en este sentido, tampoco analizan la profundidad de las mismas. Simplemente se limitan a realzar la postura de Rodríguez y señalar la existencia de algunas similitudes entre las posturas de Bolívar y Rodríguez.

Ahora bien los trabajos que componen tanto el primer como el segundo bloque coinciden en señalar en base a las obras de Rodríguez y Bolívar la existencia de una serie de similitudes considerables entre ambos autores. Según ellos las más fuertes se encuentran en una serie de temas relativos al sistema político, el concepto de ciudadanía y el rol de la educación en la aplicación, desarrollo y consolidación de este proyecto. Para la totalidad de los autores consultados, sin excepción, Rodríguez como Bolívar consideran que el sistema más conveniente para los nuevos Estados es la república, y el rol de la educación consiste en la formación de los ciudadanos necesarios para el desarrollo y consolidación de ese sistema.

Existen numerosas referencias a lo largo de las obras de Bolívar y Rodríguez, como así también su participación política que permiten sostener semejante afirmación. A pesar de estas similitudes, en este trabajo se sostiene la existencia de profundas diferencias entre las concepciones de Rodríguez y Bolívar acerca de la educación del pueblo, de la república posible, como así también del rol de los ciudadanos en estas repúblicas. Dichas diferencias conducen a pensar que las concepciones de Republica, educación y el tipo de ciudadanía deseado para las mismas es bien diferente en cada uno de ellos.

A continuación se procura dar cuenta de estas similitudes entre Rodríguez y Bolívar, en relación a los temas propuesto. Para ello se atenderá exclusivamente a los textos escritos de ambos autores. A través de los mismos se intentará ver en qué medida, pueden ser considerados republicanos, cual es el tipo de ciudadano propuesto y qué papel juega la educación en la formación de los mismos. Luego de ello se analizan las diferencias entre ambas formas de concebir estos conceptos. A partir de las mismas se muestra que Rodríguez, a diferencia de lo que la tradición académica señala, concibe de una forma muy distinta a Bolivar los conceptos de república, educación y ciudadanía.

República, Pueblo y Educación en el pensamiento de Rodríguez y Bolívar

Existen numerosas referencias a lo largo de la obra de Rodríguez en la que el propio autor se declara como republicano. En *Sociedades Americanas*, Rodríguez afirma numerosas veces la necesidad y ventaja del sistema republicano. Allí explica detalladamente su impresión acerca de las repúblicas latinoamericanas. En las primeras páginas de su escrito en un apartado titulado "Profesión de Fe política", Rodríguez, afirma tajantemente su republicanismo. Según su punto de vista este sistema no es propicio en todo lugar, ni en cualquier momento histórico. Sin embargo dadas las circunstancias históricas y políticas, sostiene que América es el único lugar en el mundo para desarrollar un "Gobierno Verdaderamente Republicano" (1999 T I: 262). Este gobierno, afirma debe tener una serie de características inéditas en el mundo. La república que plantea Rodríguez, no debe ser una mera copia o traslación de los sistemas republicanos europeos y norteamericanos. Según su punto de vista es necesario aprender de los errores cometidos en Europa y América del Norte, para crear un sistema acorde a las necesidades americanas. En este sentido critica la división de cámaras del poder legislativo a imitación de las experiencias europeas. Esta afirmación relativa a la copia que los americanos realizan de las experiencias políticas extranjeras no se limitan a la división de cámaras del poder legislativo. Su lectura se centra fundamentalmente en los resultados políticos de las revoluciones europeas y norteamericana. Desde su perspectiva, las experiencias europeas muestran el fracaso rotundo de los intentos republicanos. Al respecto sostiene que "las medidas que se han tomado en Europa (i quieren tomarse en América) quitando al rei un poco de autoridad,, i a la nobleza algunos privilejios para cortar abusos… son insuficientes, i dejan campo para volver al despotismo o a la anarquía" (321). En el caso de los Estados Unidos destaca la hipocresía de una república que tolera y legitima la esclavitud. Denuncia la rareza de una república que presenta "un hombre mostrando con su mano, a los reyes el gorro de la Libertad, i con la otra, levantando un Garrote sobre un negro que tiene arrodillado a sus pies" (342).

Del otro lado del océano la cosa no es mucho mejor de acuerdo con su interpretación. En Inglaterra y Francia, la república es modificada de tal forma que, luego de un período de tiempo relativamente corto, sucumbe ante el poder de las monarquías. Según su punto de vista existen diferencias sustanciales entre los pueblos latinoamericanos, europeos y norteamericanos. Estas diferencias, hacen imposible que un mismo sistema se aplique indistintamente, en las tres regiones. Desde su perspectiva, América debe llevar adelante una serie de medidas que contribuyan a la creación de un gobierno republicano, como nunca antes se ha visto. Para evitar estas consecuencias, las instituciones y el gobierno de los estados latinoamericanos, para Rodríguez deben ser originales, creados a partir de la experiencia histórica del pueblo americano. Sólo a partir de ella pueden lograrse republicas

soberanas e independientes. Si los americanos desperdician esta oportunidad histórica por considerarla quimérica: "perderemos el tiempo en tentativa inútiles" (370).

Por su parte, Bolívar se refiere al régimen republicano en diversos escritos. En su discurso ante el Congreso de Angostura, sostiene explícitamente que el gobierno de Venezuela ha sido, es y debe ser republicano (Bolívar 2006: 65). A su vez en sus intervenciones en Colombia y Bolivia, en ocasión de celebrarse los respectivos congresos constituyentes, se refiere constantemente al sistema republicano y su aplicación en América. A diferencia de Rodríguez, propone emular las constituciones de los Estados Unidos de Norte América, Francia e Inglaterra. Según su punto de vista estos ensayos podían operar de ejemplos para el estudio y sanción de las Constituciones americanas. Recomienda explícitamente el estudio de la Constitución Británica, dadas las ventajas que esta ofrece a los pueblos que la adoptan (68). Respecto de los Estado Unidos de Norte América, señala que, su pueblo es "un modelo singular de virtudes políticas y de luces morales" (60). Menciones similares pueden observarse en su discurso al Congreso Constituyente de Bolivia. Allí escribe acerca de las ventajas que traen a la república la división del poder legislativo en dos y tres cámaras. Al respecto cita los ejemplos de Inglaterra y los Estados Unidos y menciona la importancia de esta división en relación a la solidez, orden y continuidad del sistema republicano (91). Según su punto de vista la división de cámaras permite el control y cuidado de los intereses del pueblo en detrimento de los intereses particulares. La existencia de dos cámaras permite que se controlen mutuamente y evita que una de ellas se alce con el poder en forma indiscriminada.

Para Bolívar, la división del poder legislativo da armonía y solidez al sistema republicano, en la medida que establece un equilibrio de poder. Con este objetivo en mente, en el caso particular de Bolivia propone la formación de tres cámaras. De acuerdo con su modo de pensar la existencia de tres cámaras en lugar de dos permite que ninguna ley útil a la república quede sin sanción. Puesto que la existencia de la tercera cámara resuelve las posibles discordias entre las otras dos (ibídem).

Independientemente de las diferencias señaladas tanto Bolívar como Rodríguez coinciden en señalar que el sistema republicano es el más adecuado para los nuevos Estados Americanos. Sin embargo, esta coincidencia no implica que ambos pensadores conciban la organización de la República de la misma manera.

Al respecto es sumamente interesante el lugar que cada uno de ellos le da al pueblo republicano. Sobre este punto todos los trabajos consultados coinciden en señalar que para Rodríguez y Bolívar el pueblo republicano debe crearse en América y la educación de

primeras letras juega un papel central en esta creación. Ambos personajes destacan, en sus intervenciones públicas y escritos la situación del pueblo americano tras las guerras de independencia, la necesidad de su formación política y los peligros implícitos de dicha situación para la libertad e independencia de los nuevos Estados. Como bien se señala en todos los trabajos dedicados a sus vidas y obras, la educación del pueblo es concebida por ellos como el medio adecuado tanto para formar al pueblo, como para evitar la anarquía, la tiranía y el despotismo. La institución escolar de primeras letras, en el pensamiento de Bolívar y Rodríguez cumple un papel fundamental en la fundación y consolidación del sistema republicano en América. De acuerdo con los trabajos consultados la ignorancia en materia política del pueblo es un obstáculo central en la consolidación del sistema republicano que se pretende impulsar. Este problema debe solucionarse para el éxito de la empresa, de lo contrario lo mejor que puede esperarse son repúblicas híbridas y vacías.

La obra entera de Rodríguez está plagada de citas referidas a la situación del pueblo en América y la necesidad de su formación política y social. Para Rodríguez el Estado es el principal responsable de la educación del pueblo. En *Sociedades Americanas* y en *Luces y Virtudes* afirma explícitamente esta idea. El objetivo fundamental de los nuevos gobiernos debe ser la formación de un pueblo republicano (1999, TI: 283-284). Esta formación debe ser nacional e impulsada por el propio gobierno (1999, TII: 108). De acuerdo con sus propias palabras el gobierno debe generalizar la instrucción pública y asumir "las funciones de padre común de la educación…" (120).

La escuela de primeras letras es considerada, en el pensamiento de Rodríguez, como la institución base de esta formación popular. La importancia de estos establecimientos se apoya en dos cuestiones. La primera de ellas se relaciona con el tipo de saberes que intervienen en ella. Para el maestro, la escuela de primeras letras transmite los contenidos que sirven de cimientos de los demás conocimientos que un hombre a lo largo de la vida necesita. La segunda cuestión se vincula con las relaciones que se juegan en el interior de las mismas. Según sus propias palabras "la escuela influye en todas las relaciones físicas, intelectuales, morales y sociales, desde la más indiferente al parecer hasta la más importante" (1999, TI: 243). En este sentido sostiene que la escuela de primeras letras "¡es la escuela por antonomasia: la más digna de atención por los gobiernos!" (1999, TII: 13). El sentido mismo de esta institución es desarrollar hábitos republicanos, por medio de una educación preocupada en formar al hombre para vivir en las nuevas sociedades que se estan por gestar en la América de principios del siglo XIX (1999, TI 230-236).

Por su parte Bolívar desde una perspectiva similar, pero con algunas diferencias, se refiere a la necesidad de formar al pueblo. En su mensaje al Congreso Constituyente de Colombia se refiere explícitamente a esta cuestión. Entre sus primeras palabras puede leerse la siguiente afirmación: "Ardua y grande es la obra de constituir un pueblo que sale de la opresión por medio de la anarquía y de la guerra civil sin estar preparado previamente para recibir la saludable reforma a que se aspiraba" (Bolívar, 2006:125). En la Carta de Jamaica, sostiene que el pueblo americano se encuentra en una situación similar a la esclavitud durante la dominación española. La independencia conseguida por las armas no es suficiente para vivir en una república similar a la norteamericana. Según su punto de vista, debido a la situación de pasividad y dominación impuesta por la corona española, los latinoamericanos carecen de los talentos y virtudes cívicas necesarios para vivir en un sistema republicano democrático y federal (2006: 38). Una posición similar expresa en el *Discurso de Angostura* de 1819. Allí sostiene que "uncido el pueblo americano al triple yugo de la ignorancia, la tiranía y el vicio…" (57), le es imposible adquirir los saberes necesarios para vivir en una República democrática.

La ignorancia del pueblo, para Bolívar es un elemento de su propia destrucción. De acuerdo con su punto de vista, la ambición y la intriga, se aprovechan de hombres carentes de todo conocimiento político, económico y civil, y hace que confundan "realidades por puras ilusiones,…licencia por la libertad… traición por patriotismo… y… venganza por justica" (ibídem). En este contexto, observa que la libertad ganada, fácilmente puede volver a perderse en manos de los antiguos tiranos o de otros nuevos, si no se toman las medidas necesarias para que ello no ocurriera. Entre las medidas que deben tomarse, la educación del pueblo ocupó un lugar de preponderancia. Para Bolivar la escuela primaria debía ser "…el cuidado primogénito del Congreso" (BIII: 692) por la sencilla razón que ella se apoya en los pilares de la república: Moral y Luces.

De la misma manera que Rodríguez, la educación debe ser responsabilidad del Estado, en la medida que por medio de esta institución forma la moral de los pueblos y determina las características centrales de una nación. Así sostiene "la Nación será sabia, virtuosa, guerrera, si los principios de su educación son sabios, virtuosos, militares; ella será imbécil, supersticiosa, afeminada, fanática, si se la cría en la escuela de estos errores" (BIII-832). Para Bolivar, la escuela cumple una función política en la formación de ciudadanos y el Estado debe ejercer una función docente, al hacerse cargo de la educación dentro de los límites de su territorio. Esta postura puede rastrearse en sus diversas intervenciones políticas. Tanto en los diversos proyectos constitucionales por él escritos, como en una serie no menor de decretos relativos a la educación del pueblo Bolívar expresa su intención de

impulsar una educación pública, general, obligatoria y gratuita, dedicada a la formación de "ciudadanos activos" (Molins, 1998: 202-206).

Las similitudes destacadas en los escritos de Bolívar y Rodríguez, no son suficientes, para sostener una afirmación sobre la coincidencia del pensamiento de ambos en estos temas. Puesto que el simple hecho de compartir el interés por una serie de problemas particulares, no hace que la forma de resolverlos sea la misma en todos los casos. Dada la coyuntura latinoamericana de principios del siglo XIX, la mayoría de los hombres interesados en la administración pública se interesan por estos problemas, sin que esto signifique necesariamente una vinculación ideológica e intelectual entre ellos. En el caso particular que se analiza existen sobrados motivos para sostener una posición distinta a la que aquí describe. El pensamiento de Rodríguez, guarda más diferencias que similitudes con el de Bolívar. En los tres temas que la mayoría de los trabajos consultados suelen señalar como los puntos de contacto entre uno y otro, hay diferencias significativas que no son señaladas y constituyen el núcleo duro de sus propuestas acerca del sistema político, el lugar del pueblo en dicho sistema y la función de la educación en la preparación y consolidación del mismo.

A continuación se señalan estas diferencias. La próxima sección del trabajo se propone mostrar, contrariamente a lo que sostiene la tradición, dos cuestiones. La primera de ellas se relaciona con el supuesto vínculo político - intelectual entre los dos personajes. Las producciones de Bolívar y Rodríguez deben ser consideradas por separado en función de su especificidad y diferencia en relación a los contenidos con los que tratan los temas referidos. A partir del análisis de los conceptos de pueblo y ciudadanía se muestra que las concepciones de república son diferentes tanto en Rodríguez como Bolívar.

La segunda cuestión se refiere a las concepciones de ambos autores en relación a la educación del pueblo. A partir del estudio de las diferencias existentes entre ambas posturas es posible sostener que, incluso en este punto, ambos autores conciben la educación del pueblo de formas diferentes.

República posible en América: similitudes y diferencias en la concepción de Rodríguez respecto del gobierno republicano propuesto por Bolívar

El primer tema que suele ser destacado entre los distintos autores es la coincidencia política entre Rodríguez y Bolívar. Todos los estudios consultados coinciden en afirmar que tanto

uno como otro son republicanos. Si bien, en principio, esto es cierto, hay diferencias significativas en la forma de concebir el sistema republicano por parte de ambos. En función de las mismas, es imposible sostener que la república que piensa Rodríguez es el mismo sistema que Bolívar propone para los estados americanos[110]. Esta afirmación se sostiene en las mismas fuentes de los autores. De acuerdo con los textos de Bolívar y Rodríguez, las diferencias más profundas se encuentran en dos conceptos claves de todo sistema republicano. Los conceptos de pueblo y de ciudadanía.

Los dos difieren en relación a la cantidad de cámaras del poder legislativo. Esta diferencia, a primera vista poco relevante, cobra otra dimensión en la medida que se estudian los argumentos que cada uno aporta para sostener su punto de vista. Las posturas relativas a las divisiones de la cámara legislativa, implican dos concepciones diferentes acerca del pueblo. A su vez estas concepciones suponen dos posiciones distintas en relación al concepto de ciudadanía. Aguilar Rivera (2000), Roberto Gargarella (2008) y Silvina Carozzi (2011), sostienen que posturas como la de Bolívar se apoyan en la admiración por el modelo constitucional inglés, el cual ejerce gran influencia entre los pensadores y políticos americanos del siglo XIX. El sistema inglés, sostiene Gargarella (2008), permite a los políticos latinoamericanos solucionar al mismo tiempo dos problemas. En primer lugar habilitaba la integración de los sectores populares a la participación política activa, a través de la Cámara Baja. Específicamente Bolívar da cuenta de esta intervención del pueblo. A su vez, esa participación es reducida a la mínima expresión y controlada por el acceso a la Cámara del Senado (110). Esta segunda cámara es concebida como un espacio exclusivo y reducido a una elite que garantiza el orden y el equilibrio político de la república.

En el caso de Bolívar esta posición puede observarse tanto en el *Manifiesto de Cartagena*, la *Carta de Jamaica* (1815), *Discurso de Angostura* (1819), y *Proyecto de Constitución de Bolivia* (1825). Para el Libertador el Ejecutivo y la cámara del Senado son medios de control que garantizan el normal funcionamiento del sistema, a través de la evaluación y sanción de leyes prudentes y pertinentes. Las clases populares quedan relegadas de los cargos importantes y su intervención es reducida y controlada por los sectores que integran las capas más altas de la sociedad. Independientemente de la existencia de posturas entre los conservadores que sostienen la perfectibilidad del género humano y la posibilidad de adquirir paulatinamente las capacidades necesarias para la participación política, el pueblo es considerado incapaz, rudo e irracional.

110 Sobre los distintos tipos de republicanismo en América ver los trabajos de Aguilar Rivera (2000) Chiaramonte (1999) y Gargarella (2008). Para el caso particular de Bolivia, los trabajos de Irurozqui (1999) Roca (2008)

Bolívar en sus escritos numerosas veces hace referencia a esta incapacidad del pueblo para vivir y participar en la política de las nuevas repúblicas. Según expresa en el *Manifiesto de Cartagena, La carta de Jamaica* y en el *Discurso de Angostura,* los nuevos Estados americanos, no pueden desarrollar sistemas enteramente democráticos, puesto que sus integrantes no están preparados para ejercer plenamente sus derechos, debido a que no poseen las virtudes políticas que caracterizan a un verdadero republicano (2006: 11). En el *Manifiesto de Cartagena* (2006) sostiene que el pueblo, incapaz y rústico, a través de un voto maquinal y manipulado pone en el gobierno a hombres incapaces y poco adeptos a la causa de la emancipación (12). De hecho, en la *Carta de Jamaica*, sostiene, que la elecciones populares son causa del fracaso de la República de 1811 (38). En el *Discurso de Angostura* (2006) sostiene que el pueblo ciego es un elemento de su propia destrucción. Carentes de todo conocimiento en materia civil, política y económica, confunden las cosas y "toman la licencia por la libertad; la traición por el patriotismo, la venganza por la justicia" (57).

En virtud de esta concepción del pueblo, Bolívar plantea dos cuestiones sumamente importantes a los fines del problema que abordamos. En primer lugar sostiene la necesidad de un organismo que controle y resguarde la república de las pasiones e intervenciones desmedidas de este. Para ello plantea, entre otras medidas, un senado hereditario compuesto por un grupo de personas virtuosas. Según sus propias palabras, el carácter hereditario de la institución no significa, bajo ningún punto de vista una violación del principio de igualdad política, propia de un sistema republicano. Puesto que, desde su perspectiva las condiciones necesarias para el acceso al cargo, escapan a cuestiones familiares, sociales y económicas. Las únicas exigencias son capacidades y virtudes que se adquieren en instituciones educativas dedicadas a la formación de los aspirantes a senadores (69). Para Bolívar los magistrados deben ser ejemplo de rectitud moral y virtuosismo republicano. Ellos constituyen un selecto grupo adicto al gobierno y muralla protectora de lo que él denomina "las invasiones que el pueblo intenta contra las jurisdicción y la autoridad de sus magistrados" (ibídem). El senado, es un instrumento elitista que modera la voluntad general e introduce una distinción entre aquellos ciudadanos capaces de reconocer los verdaderos intereses de la república de aquellos que no pueden hacerlos.

En función de esta división Bolívar plantea una segunda, relativa a la participación política del pueblo. En el *Discurso de Angostura* plantea la necesidad de introducir una serie de restricciones en función de las capacidades de los distintos ciudadanos. Allí sostiene que los ciudadanos debían ser clasificados en activos y pasivos. En los textos de Bolívar aparece la idea de un pueblo heterogéneo en relación a las capacidades para reconocer los verdaderos

intereses y bienestar de la república. Debido a ello, afirma la conveniencia de establecer diferencias entre los encargados de dirigir los destinos políticos de los nuevos estados, aquellos capaces de participar en las elecciones como votantes y los que deben limitarse al goce de los derechos civiles sancionados y establecidos por el gobierno republicano.

Estas ideas coinciden con la descripción que realizan Aguilar Rivera (2000), Gargarella (2008) y Silvana Carozi (2011) de los planteos realizados por numerosos políticos e intelectuales latinoamericanos tras la emancipación del imperio español. Según ellos durante el siglo XIX, en numerosas ocasiones se recurre al principio de representación propio de la modernidad, como un medio para "preservar la "natural" capacidad en el manejo del poder de la elite intelectual" (Carozzi, 2011: 19). Para los criollos, es aceptable que el círculo elector se ampliara a números cada vez mayores, sin embargo, el número de los elegidos debe mantenerse controlado. Así, tras la afirmación de la idea genérica de *soberanía popular,* los intelectuales latinoamericanos diseñan sistemas de gobierno elitistas, apoyados en la idea de que los representantes son personas *notables* y de mayor jerarquía que el resto de los electores (24). Si bien aceptan la participación popular en las elecciones, creen "necesario establecer ciertas restricciones, siendo obvio que los elegidos para conformar las instituciones del gobierno republicano no deberían ser iguales, sino superiores en talento, virtud y hasta riqueza…" (ibídem). Esta posición implica un elitismo político apoyado en la idea de la existencia de una serie de valores objetivos, reconocidos como buenos y la incapacidad de las masas populares para reconocer estos valores (Gargarella, 2008: 97). Sobre la base de estas dos afirmaciones, sostienen que la actividad política debe descansar en manos de este grupo reducido de personas que, en función de sus capacidades, contribuyen a la protección y felicidad del pueblo.

Para los políticos y pensadores que sostienen esta postura, la igualdad natural propia del género humano, no implica que la totalidad de ellos estén en las mismas condiciones de participar activamente en la vida política de un determinado Estado. La diferencia de capacidades inter pares es señalada por ellos como uno de los puntos centrales para que la responsabilidad política de la conducción de los destinos de la república se asuma por los más capaces de entre todos los ciudadanos. Esto puede observarse con claridad en la Constitución de Bolivia en los artículos dedicados al poder electoral. En ellos puede observarse una restricción relativa a los requisitos exigidos para ser elegido para un cargo de Estado. El cargo de elector, básico dentro del sistema constitucional boliviano de 1826, exige como requisitos ser ciudadano y saber leer y escribir. Este dato es fundamental en relación al concepto de ciudadanía. En el artículo 13 se establece que ciudadano boliviano es toda persona nacida en el suelo boliviano, capaz de ganarse la vida con un trabajo no

asociado a la servidumbre y que estuviese alfabetizada. Sin embargo dado el altísimo número de analfabetos, esta exigencia es suspendida hasta el año de 1836[111]. Para esta fecha el analfabetismo debe superarse, en virtud del plan de educación popular que el Estado se propone llevar adelante desde el mismo año de creación de la república. Es decir, con el objeto de no privar de los derechos atribuibles a los ciudadanos a las grandes masas de analfabetos que forman parte de la naciente república se decide aplazar este requisito. Sin embargo en el caso de los electores no ocurre lo mismo. La exigencia de estar alfabetizado se mantiene y aplica desde la sanción de la Constitución. De esta manera, si tenemos en cuenta lo dicho en relación a los índices de alfabetización, el número de posibles electores queda significativamente reducido a un puñado de ciudadanos, vinculado a sectores acomodados de la sociedad. La Constitución del veintiséis permite que un número considerable de ciudadanos participe de las elecciones como votantes, pero los cargos políticos quedan limitados a una suerte de elite ilustrada.

Simón Rodríguez, expresa una posición contraria a la que aquí se describe al menos en dos puntos relativos a la homogeneidad del pueblo y a la participación política de los ciudadanos. En primer lugar tiene una visión homogénea del pueblo. Esto queda de manifiesto en su posición respecto a la división de las cámaras del poder legislativo. A lo largo de sus escritos expresa de forma manifiesta una postura contraria la división propuesta por Bolívar. Según su punto de vista esta división es absolutamente innecesaria, puesto que en América, a diferencia de Europa, no hay pueblo común y nobleza. Debido a ello, los intereses a ser representados en la cámara legislativa son comunes al pueblo en su conjunto.

Para Rodríguez si el pueblo elige a sus representantes, les da instrucciones y vela por el cumplimiento de las mismas, entonces uno y otro son la misma cosa (1999, TII: 275). A su vez, en función de esta unidad, la supuesta necesidad de dos cámaras como medio de control institucional para la formulación y sanción de leyes, planteada por Bolivar pierde sentido. Puesto que, como el propio Rodríguez sostiene, pensar que el pueblo puede

111 Marta Irurozqui (1999) señala que el artículo 13, expresaba, a través del sufragio censatario, la voluntad de crear una ciudadanía letrada para la nueva república. Según sus palabras, el artículo pretendía establecer la figura del ciudadano ilustrado, capaz de pensar en forma autónoma. La independencia del juicio, expresada en la persona ilustrada era, según su punto de vista, la condición más importante para el acceso a la ciudadanía. La ilustración garantizaba, la absoluta responsabilidad de aquel que votaba, ya que por su propia condición lo habilitaba a pensar reflexivamente su voto. Para que esto sucediera era necesario que el ciudadano no sólo supiera leer y escribir, sino también que se ganara la vida sin estar sujeto a otra persona por lazos de servidumbre. Así el saber y la propiedad eran consideradas por la Constitución como las condiciones necesarias para asegurar la independencia del juicio y acción del individuo ciudadano.

desconfiar de sí mismo y oponerse a su propia voluntad e interés es, al menos, descabellado. En este sentido escribe, en forma de parodia.

> ¿Por qué se desconfiará el pueblo de sí mismo?¿Por qué se precaverá de sus propias acciones? Yo en calidad mí mismo… me impondré una obligación- después fingiré una oposición… disputaré… y porque yo me habré hecho la propuesta, sospecharé de mis intenciones- me supondré interesado en engañarme, y al fin, bastará con que... de mí, como representante haya emanado la Ley para que yo, como Senador la rechace (Ibídem).

Respecto de las elecciones y la participación del pueblo en las mismas, es posible decir que los textos de Rodríguez no hacen referencias explícitas a las mismas. Sin embargo, hay textos a partir de los cuales es posible inferir que su postura es un tanto más inclusiva que la de Bolívar, en relación a este mismo punto. Para Rodríguez, en primer lugar es inaceptable la división del pueblo propuesta por muchos autores del período entre pueblo y populacho. Según su punto de vista en la república no puede haber populacho, sólo puede haber ciudadanos que respondan a la autoridad no por la persona que la enviste sino por la fuerza misma de las leyes (1999, TI: 271).Si bien, sostiene la existencia de cinco tipos de personas que componen al pueblo, ninguna de ellas es considerada por fuera del colectivo o con menos derechos (1999, TII 73-74).

Rodríguez es claro en este punto, el pueblo es uno solo y se encuentra compuesto por la totalidad de individuos que forman parte del estado como ciudadano. De hecho, sostiene que aquellos que plantean una división semejante son hombres que, tal vez, "por error vean sus intereses en la existencia del despotismo…" (1999, TI: 382). Para Rodríguez, el pueblo republicano está compuesto por todas las personas sin excepción alguna. En la *Defensa de Bolívar,* declara "todos componen el pueblo y cada uno debe obedecer al pueblo, porque el pueblo es el soberano" (1999, TII: 289). A su vez, sostiene que ninguna persona debe ser obviada en el momento de expresar su voluntad en relación al interés y bienestar común. En *Sociedades Americanas,* afirma que "… cada hombre excluido del Consejo, es un voto de

menos,, i un perjuicio, porque hai que pensar en él, para que no ofenda,, i por él cuando lo necesitan" (1999, TI: 324).

Como puede observarse ambos autores conciben al pueblo de manera diferente. En función de esta concepción piensan el problema de la representación de dos formas distintas. Ambas formas de concebir el problema se estructuran en relación a la calidad y distinción entre representantes y representados. Aguilar Rivera (2000), sostiene que el problema de la representación en Hispanoamérica, a partir de los últimos años del siglo XVIII, trae aparejado la discusión en torno a la calidad de los representantes (132). Según su punto de vista, para la mayoría de los pensadores del período existe una clara diferencia entre los representantes y el conjunto entero de la nación. Los representantes constituyen un grupo selecto del resto los ciudadanos que, en virtud de su excelencia política, cívica, moral, y en muchos casos, económica están en mejores condiciones de interpretar los intereses de la nación. Esta posición respecto del grado de superioridad de los representantes no es exclusividad de América Latina. Rivera Aguilar (2000) señala que tanto en Europa como en los Estados Unidos de Norte América, la mayoría de los autores coinciden en este punto.

De acuerdo con el parecer de los mismos, la libertad política del pueblo está circunscripta a su capacidad de prestar consentimiento al ejercicio del poder por parte de los representantes (Manin, 1997: 92)[112].

112 Mas allá de esta posición es importante aclarar que en el caso particular de América, el número de personas con capacidad de votar es ampliamente superior a Europa. Guerra (1999), Anino (1999), Aguilar Rivera (2000) entre otros, coinciden en este punto. De acuerdo con Guerra, la categoría de ciudadanía expresó una igualdad y universalidad sin precedentes en el territorio americano. Según él, el número de personas que accedieron a la ciudadanía fue extremadamente amplio. En base al estudio del padrón electoral de la Ciudad de México, utilizado para las elecciones a las diputaciones provinciales y a las Cortes ordinarias en 1813, Guerra señala que la categoría de "ciudadano" era aplicada al 91% del conjunto de la población (1999: 45). Para la cuestión de la ciudadanía en América, su definición y desarrollo ver también Anino (1999), Demelás (2003), Sábato (1999; 2006), Nuñez (2007) y Quijada (2008).Para los autores señalados, en el caso de los nuevos estados americanos el voto está íntimamente ligado al proceso de legitimación de la nueva autoridad que surge tras la emancipación del imperio español. Las elites criollas necesitan asegurarse la obediencia de las masas al nuevo gobierno y para resolver este problema recurrieron al consentimiento, a través del voto. En este sentido Aguilar Rivera, sostiene que el problema de la legitimidad de los nuevos gobierno se concibe como un "problema de consentimiento y obligación" (140). Obligación de obediencia a los representantes a través del consentimiento expresado en las urnas. De esta manera, el voto se extiende a un número mucho mayor de personas que en el viejo continente. La masa de electores era amplia, de hecho la mayoría de los

El pensamiento político de Bolívar podría ser encuadrado en este conjunto de autores. La lectura de sus escritos confirma esta posición. En diversos escritos suyos hace referencia a la calidad superior de los representantes y la diferencia con el resto del pueblo en relación a la virtud cívica de los primeros sobre los segundos. En su *Discurso de Angostura* de 1819, sostiene la calidad superior de los representantes en su función de formadores del pueblo. Ellos son los encargados de velar por el orden y la paz pública, en la medida que conocen los verdaderos intereses, sentimientos y espíritu del pueblo (2006: 69).Allí caracteriza al magistrado como un "individuo aislado en medio de una sociedad; encargado de contener el ímpetu del Pueblo hacia la licencia, la propensión de los jueces y administradores hacia el abuso de las leyes" (2006: 73). Los representantes son concebidos como una elite, virtuosa e instruida que pasa por un proceso de selección y formación desde su infancia. De acuerdo con su idea de un Senado hereditario, propone la existencia de un colegio especial en el que se forman los futuros legisladores en "las artes, ciencias y las letras que adornan el espíritu de un hombre público…" (69). Este proceso formativo, asegura Bolívar, permite que los niños tomen conocimiento "… a qué carrera la providencia los destinaba y desde muy tiernos elevarían su alma a la dignidad que los espera." (ibídem). Para Bolívar, el representante es un ser superior al resto del pueblo en su calidad moral e intelectual y en función de esta superioridad puede desempeñar esta augusta función.

A partir de esta consideración de los representantes, pueden desprenderse una serie de diferencias entre su concepción y la de Rodríguez. En primer lugar Bolívar distingue entre pueblo instruido y otro ignorante (2006: 57-58). Reproduce la división ampliamente difundida en América entre el pueblo y el populacho. Rodríguez niega explícitamente tal división[113]. En virtud de esta primera clasificación Bolívar propone una segunda entre ciudadanos activos y ciudadanos pasivos. En el *Discurso de Angostura* afirma que "al

historiadores coinciden en señalar que el voto en América era casi de carácter universal. Sin embargo, a pesar de esta amplia base de votantes, todos ellos acuerdan que no sucedía lo mismo con los sectores habilitados a ser elegidos para ocupar los distintos cargos públicos. En este punto, señalan que el número de personas capaces de ser representantes era significativamente menor. Para las elites criollas, como hemos escrito, los representantes eran concebidos como una reducida elite, que debía hacerse cargo del gobierno de los nuevos estados, por medio del consentimiento del resto de los ciudadanos.

proponernos la división de los ciudadanos en activos y pasivos, he pretendido excitar la prosperidad nacional por las dos más grandes palancas de la industria, el trabajo y el saber" (2006: 78). Esta división propuesta por el Libertador se apoya en la supuesta incapacidad de ciertos sectores de participar de la vida política de la nación (64). Por medio de esta clasificación de los ciudadanos introduce una limitación en las elecciones planteadas en primera instancia como populares. Según su punto de vista con "restricciones justas y prudentes en las Asambleas Primarias y Electorales, ponemos el primer dique a la licencia popular" (78).

Rodríguez por su parte, no hace referencia alguna a este tipo de división a lo largo de su obra, no obstante es claro en relación a la participación política de la ciudadanía y su conformación. Desde su perspectiva todos pueden participar de los asuntos públicos y ninguno debe ser excluido de esta participación (1999, TI: 324; 1999, TII: 289). En este sentido, plantea una identidad entre el pueblo y sus representantes que lo diferencian del resto de la tradición teórica y política de su época. En la *Defensa de Bolívar* sostiene explícitamente que representantes y representados son una y la misma cosa (1999, TII: 275). Esta afirmación, relativa a la unidad de representantes y representados establece una posición novedosa entre los pensadores americanos del siglo XVIII y XIX.

En función de lo escrito es posible decir que, la similitud más grande entre estos autores es su convicción de la conveniencia del sistema republicano respecto del monárquico en América. Sin embargo más allá de esta coincidencia, se encuentran en los escritos de los dos autores una serie de diferencias que hacen imposible pensar, una identidad entre el pensamiento de ambos en relación a este tema. Existen diferencias significativas al menos en tres puntos. Rodríguez y Bolívar diferían en el número de cámaras del poder legislativo, en la calidad de los representantes y en la composición del pueblo republicano. Es más, el

113 Rodríguez hace referencia explícita a estas características. De acuerdo con su punto de vista el pueblo era uno sólo y estaba constituido por todos los ciudadanos de la república, sin excepción y sin limitaciones. En Sociedades Americanas escribe al respecto " Los hombres no están en Sociedad para decirse que tienen necesidades- ni para aconsejarse que busquen como remediarlas- ni para exhortarse a tener paciencia; sino para consultarse sobre los medios de satisfacer sus deseos,, por que nó satisfacerlos es padecer.Para tratar de su bienestar, no deben perder Consultores, ni medios de consultar = cada hombre excluido del Consejo es un voto de ménos,, i un perjuicio, porque hai que pensar en él para que no ofenda,, i por él cuando lo necesitan. ¡¿ Qué mal calcula el que condena a un hombre a la ignorancia, por el gusto de tener quien lo exente maquinalmente del cuidado de su persona?!" (1999, TI :324).

punto sobre el que se suele afirmar una comunidad indiscutible entre ellos, es al menos para nosotros discutible.

La mayoría de los trabajos que sostienen esta suerte de ligazón teórico y política entre Rodríguez y Bolívar suelen afirmar que ambos personajes coinciden en la presencia de un ejecutivo fuerte para evitar el desorden y la anarquía. Los autores que sostienen esta idea se apoyan en los textos de Bolívar, fundamentalmente su proyecto de Constitución para Bolivia y en los de Rodríguez. Para ellos de la lectura de los textos se desprende que uno y otro sostienen la idea de la presidencia vitalicia con el objeto de mantener el orden y proteger la República de aquellos que intentan destruirla. Los textos de Bolívar pueden ser interpretados desde esta perspectiva. Sin embargo con el escrito de Rodríguez no sucede lo mismo. El trabajo al que se suele hacer referencia es la *Defensa de Bolívar.* Como el propio título indica el trabajo de Rodríguez es una defensa de la figura del Libertador y no un trabajo dedicado a poner de relieve sus ideas constitucionales.

La lectura detallada del texto muestra que la defensa que ensaya Rodríguez de la figura del presidente vitalicio, no solo es forzada, sino que introduce una serie de cuestiones que no están presentes en los escritos de Bolívar. Estas cuestiones, como la supuesta intención y duración de la presidencia, hacen que la figura que ambos plantean sea diferente. Por ejemplo, Rodríguez sostiene que la figura de un presidente vitalicio no debe concebirse como un fin en sí mismo, sino como un estadio inicial y preparatorio. En lo que él llama "Décima verdad" escribe "El gobierno vitalicio no es la obra final de la República – su necesidad es provisional: considéresele como el sistema de puntales, con que se sostiene un edificio que se va a cimentar bajo de obra" (1999 TII: 345). Para Rodríguez el límite de la presidencia vitalicia está en la formación del pueblo a través de un sistema de instrucción pública destinado a la construcción de la ciudadanía. De acuerdo con lo que denomina "Sexta verdad" en su trabajo, escribe "el fundamento del sistema Republicano está en la opinión del pueblo y esta no se forma sino instruyéndolo" (1999, TII: 342). Esta instrucción necesaria para la república y límite del régimen vitalicio también es acotada en el tiempo. En este texto Rodríguez sostiene que el período necesario para formar un pueblo republicano es a lo sumo de cinco años (1999, TII: 329). De acuerdo con su parecer, el carácter vitalicio de la presidencia propuesta por Bolívar en la Constitución boliviana sólo es concebido como una suerte de propedéutica de ciudadanía limitada a cinco años. Para

nosotros esta interpretación del maestro caraqueño no se desprende, al menos del texto Constitucional sancionado en 1826. De esta manera, tampoco hay motivos para sostener una similitud de los autores en este punto. Si a ello se le agregan las diferencias señaladas en relación a los temas de la división de cámaras, la constitución del pueblo y la jerarquía de los representantes, pensamos que no hay motivos para seguir sosteniendo que el pensamiento de Bolívar haya sido influenciado por Rodríguez, al menos en este punto, ni viceversa.

A continuación se desarrolla el segundo punto sobre el que la tradición suele sostener una influencia de uno sobre otro. Este segundo punto es la educación del pueblo. En las próximas líneas se confronta el pensamiento educativo de Rodríguez y Bolívar con el fin de determinar en qué medida ambas producciones pueden ser vinculadas. Para lograr este objetivo el análisis parte de los posibles puntos de contactos en los trabajos escritos de los dos autores. A partir de los mismos se realiza una evaluación en relación a la relevancia de los mismos. En segunda instancia se exploran las posibles diferencias entre las dos propuestas. Finalmente, sobre el análisis de las similitudes y diferencias que encontradas se asume una posición relativa al posible vínculo de ambos personajes sobre este problema.

Sobre la educación del pueblo: para todos todo vs para todos algo

Los trabajos tradicionales dedicados al estudio de la obra de Rodríguez y Bolívar coinciden de manera casi unánime, en afirmar la existencia de un vínculo indisoluble en materia educativa entre ambos pensadores[114]. Para la gran mayoría de los autores tanto Bolívar como Rodríguez piensan la educación del pueblo de manera casi idéntica. Esta afirmación transmitida de manera incuestionada en todos los trabajos consultados se apoya en dos puntos. El primero de ellos es el magisterio de Rodríguez entre 1804 y 1806 se lleva a cabo en Europa cuando Bolívar es un joven viudo entregado a los placeres de la vida mundana. De acuerdo con todas las biografías de Rodríguez el maestro rescata a un Bolívar perdido y abatido por la pérdida de su esposa. Juntos emprenden un viaje a pie por Europa que

114 Entre los trabajos más recientes y relevantes podemos citar los textos de González Briceño (2005) Morales Gil (2006), Castellanos (2007), Rojas (2008) , Vera Peñaranda (2009) e Imen (2011; 2013) entre otros

finaliza en el Juramento del Monte Sacro[115]. El viaje es descripto por la mayoría de los autores como un proceso pedagógico en el que ambos personajes intercambian las ideas políticas y filosóficas que son materializadas tras las guerras de independencia.

De acuerdo con el trabajo de la mayoría de los historiadores durante estos dos años Rodríguez habría culminado la formación de Bolívar. Según su parecer, a través de un minuciosos y dedicado trabajo pedagógico Rodríguez habría sentado las bases teóricas del pensamiento político, pedagógico y filosófico del Libertador. Para la tradición académica, como hemos escrito, el viaje de Rodríguez y Bolívar por el viejo continente es interpretado como un proceso iniciático en el que el viejo maestro ilustrado y republicano, pasa a su discípulo las ideas que más tarde materializa en el campo de batalla y la gestión política en América.

El segundo punto sobre el que la tradición se apoya para sostener la identidad de Rodríguez y Bolívar en materia educativa es el intercambio de ideas entre ambos a partir de 1823. Sobre la base de la carta de Pativilca, aquella dirigida a Santander y los relatos de O ´Leary, en los que se ve reflejado la estima, cariño y familiaridad que Bolívar demuestra hacia su antiguo maestro, se esgrimen una serie de ideas relativas a las concepciones educativas de ambos personajes. Castellanos (2007) sostiene, que ambos personajes conciben un proyecto educativo singular para América en su viaje desde Perú hasta Bolivia. Para este autor, el viaje de Lima a Chuquisaca, significa un proceso creativo en el que ambos personajes intercambian ideas y llevan adelante proyectos específicos vinculados con la educación (143). Para apoyar estas ideas recurre a una serie de presupuestos y a las palabras de O´ Leary. Entre los distintos presupuestos que sostiene Castellanos, se encuentra la participación directa e indirecta de Rodríguez en la redacción de decretos relativos a la educación y en el empeño del maestro por convencer al Libertador de la importancia de asignar mayores recursos a las escuelas (153). A su vez, a partir de los escritos de Alfonso Rumazo González (1976, 1980), Lee Lofstrom (1987) y de O´Leary (1952, 1982, 2000), sostiene que Bolívar consulta todo con el maestro antes de tomar una decisión. Motivo por el cual Rodríguez se habría ganado la enemistad y encono de muchos personajes influyentes. De hecho sostiene que el conflicto entre el Mariscal de Ayacucho y el maestro se inicia durante este período y por estas causas.

Según Castellanos, durante esta época en la que Rodríguez se erige como el responsable autorizado en materia educativa dentro del séquito de Bolívar, Sucre habría presentado a

115 Todas las biografías sobre Rodríguez Coinciden en este punto. Para este tema en particular ver Lozano y Lozano (1914), Álvarez Freites (1966), Rumazo González (1976), Jáuregui Olazábal (2000), Lasheras (2004) Castellanos (2007) y Vera Peñaranda (2009).

Bolívar un plan integral de educación popular para Cochabamba. Dicho proyecto habría sido presentado a Rodríguez, quien lo habría analizado y realizado una serie de sugerencias que según él supone habrían molestado a Sucre (166)[116]. Más allá de la veracidad de la anécdota y de las posibles causas del enojo de Sucre con Rodríguez, interesa resaltar la interpretación que Castellanos hace de la participación de Rodríguez en la escena política. Según su punto de vista, Rodríguez goza de un altísimo prestigio intelectual y afectivo por parte del Libertador. Debido a ello es consultado en todos los temas relativos a la educación del pueblo. Él tiene, según Castellanos, una autoridad omnímoda en materia educativa. Él es el encargado de pensar y presentar a las autoridades un proyecto de educación popular ante las autoridades de la nueva república. Autores como Álvarez Freites (1966), Rumazo González (1976), Linares (1995), Roberto Rodríguez (2003), Rojas (2008) ,Briggs (2010), Waisnztock (2013), entre muchos otros coinciden con esta descripción. Para ellos el estrecho vínculo entre el maestro y el libertador genera una serie de consecuencias en el ámbito de la gestión y participación política.

Carla Waisnztock (2013), sostiene a partir de la Carta de Pativilca el magisterio de Rodríguez sobre Bolívar. Sin ningún tipo de prueba que apoye su postura, supone a partir de un párrafo de *Sociedades Americanas* (1999, TI: 399) la forma en la que el maestro habría conducido a Bolívar (Waisnztock, 2013: 56). Del texto se desprende que ambos autores, en virtud del vínculo que los une comparten intereses y perspectivas políticas relativas a la educación del pueblo y la formación de ciudadanos republicanos (48). De hecho, sostiene que el único que comprende la postura político-pedagógica de Rodríguez es su discípulo que comparte en líneas generales su propuesta, precisamente porque ha sido formado en ella (63).

Ronald Briggs (2010), sostiene al respecto que Rodríguez, es uno de los responsables de la concientización política de Bolívar (5). Al igual que la mayoría de la tradición académica otorga al maestro un lugar importante en el éxito de Bolívar (6). En su rol de maestro Rodríguez forma consciente y explícitamente a Bolívar para transformarlo en el Libertador. Debido a ello hay una conexión singular entre ambos en los temas relativos a la educación y la política a seguir. El caso más extremo en este tema es de Rojas (2008), para este autor la conexión es tan grande que llega a plantear una suerte de simbiosis. Según su interpretación, no habría diferencias entre el pensamiento de Bolívar y Rodríguez.

Es importante destacar que nadie se apoya sobre una base documental amplia, ni precisa[117]. La totalidad de trabajos consultados refiere a un conjunto de cartas y decretos escritos entre

116 Hasta dónde hemos podido averiguar, no hay documentos que acrediten las afirmaciones de Castellanos sobre este supuesto enojo de Sucre.

1823 y 1826. En ellos lo único que se puede observar es el afecto entre ambos autores y el rol administrativo que ocupa Rodríguez en la naciente República de Bolivia. La documentación referida es insuficiente para sostener la coincidencia entre los dos personajes en materia educativa. De hecho una lectura detallada la obra de cada uno de ellos muestra que las similitudes no son tantas ni tan próximas.

Existen motivos para pensar que las concepciones educativas de Rodríguez y Bolívar son bastante diferentes entre sí. En las próximas líneas se exploran estas diferencias con el objeto de mostrar que el pensamiento de Rodríguez no puede ser atado al de Bolívar, como se ha hecho a lo largo de los últimos ciento cincuenta años. Para ello se divide la exposición en dos partes. En primer lugar se analizan las posibles similitudes en el pensamiento de ambos. A partir de este análisis, se intentan determinar el alcance y significación de las mismas. Luego, en segundo lugar, se da paso al estudio de aquello que se considera diferencias en la forma de concebir la educación por parte de Bolívar y Rodríguez.

Las diferencias en la forma de concebir la educación son mucho más profundas de lo que se suele admitir. De esta manera tras el estudio de las similitudes y diferencias señaladas procuran fijar una postura en relación al vínculo pedagógico entre los autores, que no se limite a meras suposiciones a partir de una serie de documentos.

Los textos de Rodríguez y Bolívar las similitudes entre ellos pueden circunscribirse de manera general a dos grandes temas. Ellos son, el rol del estado en la educación del pueblo y la relación entre educación, política y economía. En relación al primer punto, los dos autores coinciden en la responsabilidad del estado de hacerse cargo de la educación del pueblo. En diversos pasajes de la obra de Rodríguez y Bolívar puede observarse esta cuestión. En *Extracto sucinto la obra Educación Republicana*, Rodríguez escribe que la

117 Sobre esta cuestión en particular, pensamos que los trabajos mencionados suelen hacer afirmaciones a partir de una serie de supuestos muy endebles y con poca documentación que los acredite. Es decir, todos ellos asumen como cierta una hipótesis que está muy lejos de probarse en función de la base documental existente. Los únicos documentos que acreditan esta relación son una serie de cartas en las que Bolívar reconoce a Rodríguez como su maestro. La más significativa de todas es la Carta de Pativilca (Rodríguez, 1999 TI: 599). Allí Bolívar se reconoce como discípulo de Rodríguez. La mayoría de los estudiosos se apoyan en esta carta para realizar una serie de afirmaciones sin mucho sustento. Alfonso Rumazo González señala que, luego de reencontrarse en Viena maestro y alumno vuelven a París. Allí comienza una instrucción que no se detendrá hasta el Juramento del Monte Sacro. Según Rumazo González, Rodríguez pone en contacto a Bolívar con pensadores tales como Locke, Condillac, Buffon, D` Alembert, Helvetius, Montesquieu, Filangieri, Lalande, Rousseau, Voltaire, Rollin y Berthot. En 1805, Bolívar y Rodríguez emprenden un viaje a pie desde Francia a Italia. Para Rumazo González, "este es un viaje de estudio y orientación" (1999: 53), ya que a lo largo del mismo Rodríguez y Bolívar leen, discuten y comentan libros, entre los cuales figuran *El Príncipe,* de Maquiavelo y *La Nueva Eloísa*, de Rousseau.

preocupación máxima del Estado es educar al pueblo para formar ciudadanos (1999, TI: 227). A través de la educación el estado debe transmitir los principios y valores fundamentales para vivir en una República (1999, TI: 229). Para ello es necesario un proyecto de educación popular, pensado, articulado y desarrollado por el propio Estado (1999, TI: 230). De acuerdo con su punto de vista, la responsabilidad del Estado en la educación del pueblo es tan grande que llega a identificar el triunfo de la revolución e independencia latinoamericana, con la posibilidad de la educación de su pueblo.

Por su parte Bolívar, en los diversos textos en los que hace referencia a la cuestión educativa, sostiene la responsabilidad exclusiva del Estado en la educación del pueblo. De acuerdo con su punto de vista, el Estado es el responsable por la educación del pueblo. A través de las instituciones educativas el Estado forma a los futuros ciudadano electores y a los responsables de dirigir los destinos de la república[118]

El segundo punto de coincidencias se centra en la relación que ambos autores observan entre educación política y economía. Para los dos autores tanto el desarrollo económico de un estado como su conformación política dependen en gran medida de la educación del pueblo. Un pueblo ilustrado es la condición necesaria de un pueblo próspero y republicano. Los textos de Rodríguez rebozan de referencias relativas a esta cuestión[119]. De hecho podría decirse sin temor a equivocarnos que la prosperidad económica y la vida republicana constituyen los pilares de su propuesta educativa de primeras letras (1999, TI: 370).

Bolívar también hace referencia a esta relación. En su escrito sobre educación, establece una relación entre la constitución de un pueblo y la educación que este recibe.

Estas coincidencias que no son exclusivas de Rodríguez y Bolívar. La responsabilidad del Estado en la educación del pueblo y la relación entre economía y la vida social, son temas compartidos por la tradición pedagógica de los siglos XVIII y XIX. Los escritos de los

118 Bolívar propuso la creación de escuelas para el pueblo y otras para las elites dirigentes. Para el pueblo, las escuela a las que mayor apoyo dio fue a las escuelas lancasterianas. Respecto de las elites sostiene en el *Discurso de Angostura,* la creación de una escuela para los futuros senadores. Al respecto escribe: "Los sucesores al Senado llaman la primera atención del Gobierno, que debería educarlos en un colegio especialmente destinado para instruir aquellos tutores, legisladores futuros de la Patria. Aprenderían las artes, las ciencias y las letras que adornan el espíritu de un hombre público; desde su infancia ellos sabrían a que carrera la providencia los destinaba y desde muy tiernos elevarían se alma a la dignidad que los espera" (Bolívar, 2006: 69).

119 Toda la Obra de Rodríguez, se articula en torno a estos conceptos. La mayoría de sus escritos hacen referencia a estos temas. En *Las Reflexiones* ver (1999TI: 200-2002), en el *Extracto de la Obra Educación Republicana* ver (1999 TI:240- 244), en *Sociedades Americanas* (1999 TI: 335-350), en *Desviación del rio Vincocaya* (1999TI: 467- 470)

ilustrados españoles del siglo XVIII como Campomanes, Jovellanos y Cabarrús entre otros hacen referencia a estas cuestiones. La política ilustrada de los funcionarios españoles de la segunda mitad del siglo XVIII es clara en este punto. La relación entre responsabilidad estatal en la educación de los sectores populares, progreso y prosperidad social, se encuentra presente en la mayoría de los escritos producidos por ellos durante este período[120].

En función de lo escrito se puede decir que estas coincidencias no pueden ser señaladas como una singularidad propia de Bolívar y Rodríguez. Es insuficiente apoyarse en estas similitudes para mostrar el estrecho vínculo teórico político que se ha pretendido demostrar a lo largo de la historia, entre los dos autores en cuestión. No es correcto pensar, como se ha hecho, en una simbiosis entre ellos por el simple hecho de compartir las mismas ideas que el resto de los intelectuales de la época. A su vez por la misma experiencia de vida política e intelectual, de Bolívar es arriesgado pensar que estas ideas sean responsabilidad exclusiva de Rodríguez o que el maestro tenga un rol fundamental en la adquisición de las mismas. La relación entre Rodríguez y Bolívar es muy esporádica a lo largo de sus vidas. Sus encuentros no superan en su conjunto un total de cinco años a lo sumo. Si bien la cantidad de años no determina la calidad del vínculo, la vida intelectual y política del Libertador puede entenderse y estudiarse independientemente de Rodríguez y viceversa. En el mejor de los casos podría decirse que ambos compartían los intereses de la época en materia educativa. Siguiendo a Jesús Andrés Lasheras (2004), la calificación de Rodríguez como político y maestro ilustrado, puede ser extendida, al menos en este punto, a la figura de Bolívar. A pesar de estas coincidencias, propias de la producción intelectual de la época, existen profundas diferencias entre Rodríguez y Bolívar en materia educativa. La más importante de ellas está relacionada en con la forma con la que ambos autores se proponen llevar adelante la educación del pueblo.

La diferencia más importante entre Rodríguez y Bolívar en relación a la educación del pueblo reside en la metodología que cada uno propone para cumplir su objetivo. La mayoría de los autores al momento de abordar esta cuestión se refieren a la designación de Rodríguez como Ministro de Educación de la república de Bolivia[121]. Según ellos la designación por parte de Bolívar es una prueba incuestionable del apoyo de Bolívar al maestro y de su convicción y conocimiento acerca de la propuesta de Rodríguez. Castellanos (2007), hace referencia al envío por parte de Bolívar, del proyecto de educación

120 Ver capítulo IV de la presente tesis

121 El título exacto del cargo era Director de Enseñanza Pública, de Ciencias Físicas, Matemática y de Artes; Director General de Minas, Agricultura y Caminos Públicos (1999 TI: 84)

popular de Rodríguez, para ser evaluado por las autoridades de Chuquisaca. A su vez, cita en el cuerpo del texto la respuesta de las autoridades de la ciudad, en la que expresa la conformidad con el mismo. Ante este hecho resulta casi imposible dudar que Bolívar estuviese en desacuerdo o desconociera el proyecto de Rodríguez. Sin embargo, pensamos que existe una posibilidad de cuestionar esta afirmación.

En primer lugar el texto de la cita de Castellanos sólo hace referencia al beneplácito de las autoridades de la presencia y responsabilidad asignada a Rodríguez (2007: 149). La única referencia al proyecto es un tanto vaga y general. Nada nos lleva a pensar que el supuesto proyecto puesto al alcance de las autoridades sólo haya sido una presentación general de las intenciones del maestro. De hecho no existe hasta el momento ningún documento que dé cuenta de cuál era el proyecto de Rodríguez. Sucre en una carta a Bolívar se queja amargamente que Rodríguez, nunca le presenta un proyecto acabado. Según él, Rodríguez sólo hace mención a vaguedades y generalidades ante el requerimiento de presentación del proyecto educativo (Rumazo González, 1976: 149)[122]. La única referencia a la práctica educativa de Rodríguez en Chuquisaca se encuentra en la *Defensa de Bolívar*. Allí Rodríguez cuenta en la nota al pie de página, en qué consiste su propuesta educativa y las razones de su fracaso. Jesús Andrés Lasheras (2004) al analizar el fracaso del maestro en Bolivia lanza un lúcido interrogante. Según su interpretación, no queda tan claro que Bolívar estuviese al tanto de lo que el maestro va a llevar a cabo en el territorio boliviano con el nombre de educación popular. Para Lasheras el carácter radicalizado e intransigente de la propuesta de Rodríguez no es tenido en cuenta por Bolívar.

Podría llegar a pensarse que ambos conocen aquello que los une, es decir la necesidad de formar un pueblo republicano y el rol del Estado en esa construcción. Sin embargo, no es tan claro que, Bolívar estuviese al tanto al detalle de la propuesta de Rodríguez. Es probable que el Libertador no aprobara la conducta e ideas que Rodríguez puso en práctica en Chuquisaca. Si hubiese estado al tanto de la totalidad del proyecto hay cuestiones que deberían explicarse con mayor precisión. Por ejemplo su actitud y falta de apoyo al accionar de Rodríguez en su cargo y su conducta tras el fracaso del maestro. Bolívar y Rodríguez se separan en Bolivia tras unos meses de contacto y no se vuelven a ver. Cuando Rodríguez le escribe un año después para contar lo sucedido en Chuquisaca y explicar las causas de su salida de la república de Bolivia, nunca recibe respuesta por parte de Bolivar. Tampoco lo convoca a ocupar ningún cargo de relevancia, ni lo consulta sobre ninguna materia. Tras su separación en Bolivia, ninguno de los dos vuelve a tener contacto con el

122 Parte del texto de la carta es transcripto por Rumazo González en *Simón Rodríguez. Maestro de América* (1976). En dicho texto escribe: "Diferentes veces he pedido que Rodríguez me traiga por escrito el sistema que él quiere adoptar, para que me sirva de regla, y en ocho meses no lo ha podido presentar"

otro. Estos datos llevan a pensar que, al menos de parte de Bolívar, existe un distanciamiento de la figura de Rodríguez. Las causas de este distanciamiento son desconocidas, no obstante ello resulta sumamente significativo que haya ocurrido tras el fracaso de Rodríguez y su propuesta educativa. Es probable que este alejamiento marcara un posible desacuerdo por parte de Bolívar. No lo sabemos, pero lo dejamos planteado como una posibilidad no descabellada.

En función de lo que han escrito sobre educación es posible señalar algunas diferencias que no son de forma. Briceño (1998) es uno de los pocos autores que sostiene la existencia de estas diferencias. Según su punto de vista las propuestas de Rodríguez y Bolívar son diferentes aunque no contradictorias (259). El autor señala una serie de diferencias entre las que destaca el apoyo de Bolívar a la pedagogía de Lancaster. A lo largo de los años Bolívar da muestras de su acercamiento a la propuesta lancasteriana, ya sea a través de la fundación de escuelas o el impulso económico y político que brinda al propio Lancaster y su escuela de Caracas. Bolívar como tantos otros políticos latinoamericanos ven en el "método de enseñanza mutua" la oportunidad de alfabetizar de manera sencilla y económica a grandes masas de la población. Desde sus años como conspirador en Londres traba contacto con la propuesta Lancasteriana durante 1810 en la casa de Miranda.

Briceños (1998), Wienberg (1997) y Waisnztock (2013), entre otros sostienen que esta predilección de Bolívar por el método Lancaster sólo se debe a las necesidades coyunturales de la América española. Según ellos, ante la necesidad de formar un pueblo ilustrado, el método Lancaster se presenta como una oportunidad inmejorable para alfabetizar de forma masiva, en un tiempo relativamente corto y a un bajo costo a grandes masas de población. Más allá de las causas que motivan a Bolívar para adoptar desde los primeros años del siglo XIX, al método Lancaster, interesa indagar acerca de las implicancias políticas y filosóficas de ese método y la posición de Rodríguez ante las mismas. Ya que, allí pueden vislumbrarse una serie de diferencias significativas para el proyecto político que ambos autores pretenden llevar adelante. Rodríguez se expresa de manera categórica contra la metodología Lancaster, las razones que da para apoyar su postura, son de carácter político y filosófico. Para el maestro, la metodología impulsada por Bolívar tiene una serie de consecuencias que atentan contra el proyecto político que se pretende establecer en América. En otras palabras, según Rodríguez, la metodología de la enseñanza mutua es contradictoria a la formación de un pueblo republicano, en la medida que lejos de formar ciudadanos autónomos, produce charlatanes en masa.

La crítica de Rodríguez se dirige a desnudar dos consecuencias directas de la aplicación del sistema en la formación de ciudadanos para las nuevas repúblicas. Ellas son la pasividad y docilidad de los educandos en su instrucción y la aplicabilidad de ideas ajenas a la realidad de los niños. Simón Rodríguez es muy contundente en este aspecto. Para él el método lancasteriano de "enseñanza muta es un disparate" (Rodríguez, 1999, TII: 25). Dicho "disparate", consiste según el autor en pretender que el proceso de enseñanza se centra en la repetición irreflexiva de los contenidos por parte de los niños. Como señala en sus *Consejos de amigo al Colegio de Lacatunga*, Lancaster se propone repetir de memoria la Biblia y el efecto de dicha repetición es la formación de papagallos que no saben lo que dicen y se convierten en charlatanes (ibídem).La enseñanza memorística y repetitiva del sistema es inadmisible para Rodríguez. Desde sus primeros escritos, Rodríguez ataca la educación memorística. Según su punto de vista una enseñanza semejante solo es equiparable con la instrucción. La instrucción es insuficiente en la formación de un ciudadano. Ella es concebida como la transmisión de contenidos que son recibidos de manera irreflexiva por el alumno. En su obra distingue educar de instruir. Para Rodríguez la educación es un trabajo que exige crítica y comprensión de lo aprendido. A diferencia de Lancaster, la enseñanza excede ampliamente al trabajo memorístico y repetitivo de los alumnos. La comprensión y reflexión de lo enseñado es un elemento central en su propuesta. Por ello sostiene que enseñar "es hacer comprender. Es emplear el entendimiento, no hacer trabajar la memoria" (Rodríguez, 1999, TI: 399). En *Sociedades Americana* propone, enseñar a ser preguntones a los niños para que no obedezcan ciegamente a la autoridad. Para Rodríguez, la capacidad crítica es, indispensable para juzgar adecuadamente. Y esta, a su vez es imprecindibles para la formación de una sociedad republicana. En este sentido escribe "todo lo bueno que hay en sociedad se debe a la crítica o mejor dicho, la sociedad existe por… Criterio es lo mismo que discernimiento, criticar es juzgar con rectitud" (1999, TI: 140). La formación de la capacidad de juzgar es uno de los objetivos más importantes en la propuesta de Rodríguez para la formación de un ciudadano. En tanto ciudadanos tienen el derecho y el deber a elegir a sus representantes a través de los diversos actos electorales que puedan tener lugar. De manera tal que la educación de los niños debe prepararlos, entre otras cosas, para realizar esta tarea de la mejor forma posible.

Con la propuesta de Lancaster pasa algo muy diferente. El proceso pedagógico se encuentra estructurado en la repetición memorística de los contenidos. Los niños aprenden el alfabeto dibujando en la arena letras que ven en una tarjeta impresa que sostiene el monitor designado. Una vez que memorizan esta escritura pasan a las hileras de pizarras donde reproducen el proceso, tantos días como necesitase para producir su avance. Luego se pasa a la escritura en tarjetas y finalmente en cuadernos. También se enseña numeración y las

cuatro reglas aritméticas, siguiendo el mismo método de copia, reproducción y repetición de caracteres, números y operaciones (Bowen, 2001:376-377).

La memoria y le repetición fundamentos pedagógicos del sistema se encuentran íntimamente ligados a una serie de técnicas disciplinarias que apuntan a la formación de un obrero dócil y productivo. Narodowski (2007), sostiene que el método Lancaster, produce una serie de transformaciones relativas al control y disciplinamiento de los niños en relación al mercado capitalista de trabajo. Para el autor el método memorístico en los contenidos se articula a través de una serie de acciones que estimulan la competencia, vigilancia, delación, temor al castigo y ascenso en la escala jerárquica dentro del alumnado (137).

A diferencia de las posiciones ortodoxas de la iglesia anglicana, Lancaster se opone al castigo físico de los niños. En su lugar propone una serie de refuerzos positivos, que estimulan a los alumnos a mejorarse y autosuperarse en su proceso de aprendizaje. Estos refuerzos positivos se materializan en un conjunto de premios que van desde el lugar en la fila de bancos (los primeros lugares están ocupados por los que menos errores cometen), distintivos de cuero, diversos obsequios, puestos dentro de la jerarquía escolar y en algunos casos hasta dinero en efectivo (Gosden 1969: 6).El máximo objetivo a alcanzar por un alumno es la designación como *monitor,* la máxima autoridad entre los niños, debajo del maestro".

Los monitores son alumnos destacados que reciben instrucciones directas del maestro y se encargan de tomar la lección, control del trabajo y vigilar el comportamiento del alumnado (Narodwski, 139).Dentro de esta estructura el lugar alcanzado por un alumno en función de sus méritos se sostiene en la medida que el niño se mantuviese sin cometer errores significativos. En el caso que, su rendimiento escolar o conducta disminuyan, pierde los beneficios obtenidos (Dussel-Carusso, 1999:105).La promoción de una clase a otra, como los premios obtenidos son una resultante individual del trabajo particular de cada alumno. El sistema de premios, provisto por Lancaster, si bien elimina los castigos físicos, genera una serie de comportamientos centrados en el individualismo y la competencia entre los niños. Narodowski, sostiene al respecto que el método de enseñanza mutua fomenta, a través de los premios "la ambición, el deseo y la competencia en función de la posesión individual de logros" (137).De acuerdo con el autor estas conductas son funcionales a las nuevas ideas que ven la luz tras la Revolución Industrial. Bowen (2001: 381), sostiene que el complejo sistema de premios y castigos está de acuerdo con el ideal burgués de

recompensa, que se impone dentro de la sociedad industrial en evolución (Bowen, 2001: 381).

Para Narodowski, la enseñanza de principios morales del utilitarismo no es contradictoria con medidas que estimulan la competencia, el individualismo y la ambición. Según su punto de vista, se trata de producir saberes y conductas inherentes a una nueva moral que gana poder entre las sociedades industriales europeas de fines del siglo XVIII. La pedagogía de Lancaster se ajusta a "la moral de los agentes de mercado, la moral inmanente a personas iguales que intercambian equivalentes sin otra finalidad que la del lucro, la que se sustenta gracias a la competencia y la ambición" (1997: 138).

En líneas generales la mayoría de los trabajos dedicados al sistema lancasteriano suelen coincidir en la relación existente entre el proyecto económico burgués y la propuesta de la educación mutua[123]. Según estos autores la metodología lancasteriana se encuentra íntimamente asociada al proceso de Revolución Industrial europeo. Los nuevos avances técnico-productivos exigen la formación de un personal capacitado y adaptado a las nuevas circunstancias (Weinberg 1997: 203). La enseñanza mutua se presenta como un medio capaz de cumplir con estos requerimientos. Los niños escolarizados en estas escuelas, son formados desde muy temprano en un ambiente y metodología muy similares a las fábricas modernas (Hogan 1989: 400). Grandes salones, estructura piramidal, el rol del monitor equiparado al de capataz, el premio del mérito y la introducción, en algunos casos, de la retribución monetaria, son algunas de las prácticas que equiparan a la escuela lancasteriana con las fábricas.

El alumno lancasteriano, no guarda grandes diferencias con el obrero disciplinado premiado en función de sus propios logros en base al esfuerzo personal. La articulación de la escuela con el mundo del trabajo es una preocupación fundamental del método Lancaster. Nadorowski sostiene que uno de los principales problemas a resolver por el método es la cuestión del disciplinamiento del trabajador y la participación futura de los niños en la actividad productiva (146). El propio Lancaster (1805) sostiene que la escuela debe preparar a los niños "en la práctica de hábitos morales que condujesen a su bienestar futuro como hombres virtuosos y miembros útiles de la sociedad" (25). Esta virtud y utilidad se materializa en su práctica como obreros fabriles dóciles y disciplinados. En este sentido Thomas Bernard (1809) celebra el sistema lancasteriano en la medida que aplica el mismo principio que la industria a la escuela. En *The education of the poor,* sostiene explícitamente que "el principio en escuelas e industrias es el mismo… se trata de la división del trabajo

123 Para esta cuestión ver Hogan (1989), Newland (1992), Wienberg (1997), Carusso y Dussel (1999), Bowen (2001).

aplicada a la educación" (Jones, 1964: 337). La enseñanza mutua, prepara y disciplina al futuro obrero de la sociedad industrializada del capitalismo de fines del siglo XVIII y XIX.

En función de lo escrito puede observarse al menos tres diferencias sumamente significativas entre la propuesta de Rodríguez y la de Lancaster. Estas se vinculan con el objetivo perseguido por cada uno de los autores en la educación del pueblo, los valores promovidos y las consecuencias político intelectuales de la adopción de una y otra propuesta. La primera diferencia se encuentra asociada a la distancia existente entre el objetivo perseguido por Rodríguez y Lancaster con sus propuestas educativas. Rodríguez, lo escribe a lo largo de toda su obra reiteradas veces. La educación de primeras letras en América se propone la formación de un pueblo republicano. Mientras que Rodríguez asume y afirma a sus alumnos como ciudadanos activos de una república, Lancaster no. Rodríguez educa a sus alumnos como ciudadanos y los prepara con el fin de que puedan vivir en una sociedad republicana. Rodríguez supone a sus estudiantes como hombres participativos, creativos, reflexivos, dueños de su destino y en ejercicio pleno de sus derechos y obligaciones en tanto ciudadanos de una república

Lancaster, por su parte, se limita a la formación de un obrero productivo y fundamentalmente disciplinado. A lo largo de su propuesta es posible ver cómo concibe a su estudiante sólo como un eslabón constitutivo de la cadena de producción industrial. El eslabón más simple y bajo de la cadena, el obrero. En sus escritos no hay referencia alguna a la participación de sus estudiantes en la política de su país, independientemente del lugar asignado en la producción. La virtud y utilidad destacada por Lancaster en sus escritos se relaciona con el adecuado y sumiso desempeño del lugar que les toca en la sociedad. A diferencia de Rodríguez, cuyos escritos rebozan de referencias a la participación política del pueblo, los textos de Lancaster, se limitan a referencias morales relativas a la religión, la caridad y el mercado. Su propuesta es funcional a los sectores económico políticos de la burguesía industrial que gana terreno desde fines del siglo XVIII. Independientemente de los cambios implícitos en su proyecto educativo y de los supuestos fines filantrópicos del mismo, el lugar subalterno de los sectores populares no se pone en cuestión. Es más de acuerdo con el análisis de Foucault, lejos de transformar la situación del pueblo, afianza el lugar social del mismo y lo vuelve, más eficientes, dócil, controlable y predecible (Foucault, 1985: 170).

Por otro lado, los valores que promueven son contradictorios entre sí. Sólo basta leer la obra de Rodríguez para darse cuenta que valores tal como individualismo, ambición y competencia desmedida, son contraproducentes dentro de su proyecto político, económico y educativo. Difícilmente el maestro venezolano estuviese de acuerdo con una educación que promueva semejantes valores. Según su punto de vista dichos valores son la causa fundamental del fracaso del sistema republicano. En el *Extracto Sucinto sobre mi obra de educación republicana* escribe sobre el este tema del individualismo. Allí escribe sobre la situación americana y sostiene que "al sublime precepto de "ver en los intereses del Prójimo los Suyos propio", se sustituye la máxima más perversa que pueda haber inventado el egoísmo "Cada uno para Sí y Dios para Todos" (Rodríguez TI, 199: 229). De acuerdo con su interpretación esta actitud atenta contra uno de los principios fundamentales del sistema republicano tal cual como él lo entiende, los deberes sociales. A su vez estos descansan en el bien común. Así escribe que si el objetivo es constituir una república entonces "debemos emplear medios tan nuevos como es nueva la idea de ver por el bien de todos" (ibídem). La cooperación colectiva en lugar de los intereses particulares, puede observarse también en sus escritos en los que menciona ciertos aspectos económicos a ser tenidos en cuenta. Sobre la producción sostiene que "por máxima reguladora de la economía dígase antes de emprender: los productores se han de consultar para no producir más de lo necesario" (240). La competencia desmedida solo trae desgracias y fracasos al sistema político republicano. Para consolidarlo hace falta en primer lugar un proyecto de educación popular asentado sobre principios políticos adecuados y valores tales como la cooperación, el trabajo colectivo y el conocimiento de los deberes sociales.

Cómo puede observarse la propuesta de Rodríguez guarda diferencias sustanciales entre sí. En este sentido, pensamos que es muy poco probable que ambas propuestas puedan pensarse de forma complementaria. Es más, sin mucho esfuerzo, es posible sostener que son en gran parte contradictorias entre sí. Las ideas de Bolívar y las de Rodríguez se contraponen sustancialmente, en la medida que uno apoya explícita y materialmente al método de Lancaster con todo lo que ello implica y el otro no. En este sentido, no es posible sostener como gran parte de la tradición hace que nuestros autores comparten las mismas ideas educativas. Las únicas similitudes existentes entre ambos son las que ya hemos señalado. Estas estas similitudes lejos de ser concebidas como particularidades

fuertes del pensamiento de Bolívar y Rodríguez, son aspectos ampliamente difundidos por todos aquellos hombres que piensan la educación entre los siglo XVIII y XIX.

Conclusión

En función de lo escrito pueden desprender dos cuestiones importantes. La primera de ellas es que el pensamiento de Rodríguez debe ser considerado separadamente del de Bolívar. La obra de Rodríguez tiene un peso específico propio que merece ser estudiado y analizado en su particularidad. La segunda de ellas es que las ideas de Rodríguez son distintas a las de Bolívar, sobre los temas aquí analizados. No obstante, a pesar de esto, no es adecuado negar la relación y participación política de ambos dentro del proyecto republicano a gestarse en América. Ambos autores son republicanos y piensan que la educación del pueblo juega un papel fundamental en el triunfo y consolidación de dicho sistema. En este sentido puede decirse que Bolívar y Rodríguez pertenecen a un mismo grupo político. Ahora, sus diferencias aparecen cuando cada uno escribe qué entiende por educación y república.

Allí los escritos de los autores se distancian de manera notoria y contrapuesta. Al punto tal que nos resulta imposible pensar de la misma manera que Briceño, quien afirma que las ideas de Bolívar y Rodríguez en materia educativa son diferentes pero no contradictorias. Es más, en muchas ocasiones ellas mismas son contradictorias entre sí. Las consideraciones acerca del pueblo, la ciudadanía, la división de cámaras, como así también sus proyectos educativos guardan profundas diferencias.

Podrá decirse, ensayando una última defensa a esta interpretación tradicional, que el gesto del Libertador de nombrarlo como Ministro de educación de Bolivia, son pruebas suficientes para demostrar el estrecho vínculo teórico y práctico entre ellos. A pesar de la veracidad de este hecho, pensamos que la lectura cuidadosa del mismo puede darnos algunas pistas para suponer lo contrario. En primer lugar, es cierto que Bolívar nombra a Rodríguez como funcionario de la republica. Sin embargo cabe preguntarnos si el Libertador está al tanto de la radicalidad de los planes de Rodríguez. Es decir, cabe preguntarse si Bolívar conoce al detalle lo que Rodríguez se propone llevar a delante.

Autores como Castellanos, Briceño Porras, sostienen que en su viaje al Alto Perú, los dos personajes mantienen profundas charlas acerca del mismo. Castellanos, en particular sostiene que los decretos educativos que Bolivar escribe durante este período son inspiración del propio Rodríguez.

Esto parece poco probable. En primer lugar, no hay prueba alguna que haga suponer la veracidad de esta afirmación. Castellanos escribe en condicional y sólo hace referencia a los mismos como un posible hecho. En segundo lugar, en los escritos pedagógicos de Bolívar y decretos, puede verse que muchos de ellos hacen referencia a la creación de escuelas Lancasterianas[124]. Dada la apreciación Rodríguez sobre este sistema, es poco probable que el maestro haya inspirado esos decretos.

Otro dato interesante es la supuesta falta de un proyecto educativo por parte de Rodríguez. Sucre se refiere al mismo en una carta a Bolívar. En ella escribe que a pesar de haberle pedido reiteradas veces la presencia del mismo, Rodríguez no cumple con el pedido. De hecho al momento de producirse su dimisión y posterior partida de Bolivia no se produce dicha presentación. Las cartas entre Sucre, Bolívar y Rodríguez son el único documento que se tiene para reconstruir este hecho. De la lectura de las mismas, parecería desprenderse que ninguno de los funcionarios está al tanto de ese proyecto de educación. Es más, Sucre pone como un hecho relevante de su conducta para con el maestro, su relación con el Libertador. En la carta relata que su indulgencia y consideración, a pesar de las faltas del mismo, se deben a la cercanía del maestro con el Libertador.

Producto de este intercambio de posiciones Rodríguez presenta su renuncia al cargo. En una carta a Bolívar escrita el 30 de septiembre de 1827 en Oruro, el maestro da cuenta de su renuncia y del mal trato recibido por Sucre (Rodríguez, 2001:131-136). En ella hay un dato que nos parece relevante a los fines que nos ocupan. Allí escribe, que él no debía darle explicaciones a nadie. Allí escribe: "yo no era un empleadillo adocenado de los que obstruyen las antecámaras: yo era el brazo derecho del Gobierno: yo era el hombre que U.

124 Salcedo Bastardo recoge varios decretos dedicados a la educación en *El primer deber* (1973). Entre ellos es digno de mención el decreto del 31 de enero de 1825 en la ciudad de Lima. El mismo se titula "En cada capital de departamento una escuela normal lancasteriana" y entre los considerandos figuran la eficacia y celeridad del sistema lancasteriano y la necesidad de extenderlo a todo el territorio (Salcedo Bastardo, 1973: 321).

había honrado y recomendado en público repetidas veces: yo estaba encargado de dar ideas no de recibirlas" (Rodríguez, 2001: 133)

Por último queda por analizar la supuesta reacción de Bolívar tras la renuncia de Rodríguez a su cargo. Sobre la misma se señalan tres puntos En primer lugar, Bolívar nunca responde las cartas que Rodríguez le envía, no sólo para contar su punto de vista respecto de la disputa con Sucre, sino tampoco aquellas en las que pide ayuda. Tampoco vuelven a verse. No hay dato alguno que permita sospechar que Bolívar haga algún tipo de intento por volverse a encontrar con su supuesto antiguo maestro. Y, por último no se observan entre los documentos ninguna defensa pública hacia Rodríguez por parte de Bolívar. En definitiva pareciera ser que la posición del Libertador está más próxima a la de Sucre que a la de Rodríguez.

En relación a los documentos y pruebas existententes quedan interrogantes, más que certezas. Cuáles son los motivos o las causas de esta reacción? ¿Es probable que Bolívar considerara excesivas las prácticas de Rodríguez en materia educativa? ¿Considera demasiado radicalizada la conducta de Rodríguez?

Tal vez nunca se tenga respuesta a los mismos. Sin embargo su reacción y conducta hacia Rodríguez podría haber sido muy distinta a la que tuvo, si sus ideas hubiesen sido tan próximas. Si hubiese existido tal comunión de ideas, como la que se intenta señalar, pensamos que algún tipo de defensa o atención podrían haberse ensayado. Sin embargo, solo tenemos el silencio y la indiferencia política del Libertador hacia Rodríguez, a partir de 1826.

De acuerdo con lo escrito, no hay elementos que permitan continuar con la posición tradicional relativa a la comunión de ideas entre Rodríguez y Bolívar. En función de lo escrito, se sostiene que el pensamiento de madurez de Rodríguez se diferencia sustancialmente de Bolívar. Existen marcadas diferencias entre sus formas de pensar el sistema republicano, el rol de los ciudadanos en dicho sistema, como así también en la composición y educación del pueblo. No se trata de diferencias mínimas que pueden ser zanjadas con una simple lectura forzada de los textos. Las diferencias respecto del sistema republicano y la educación del pueblo son profundas. A partir de las mismas se desprenden dos formas distintas de considerar al pueblo y su participación política. Bolívar piensa un

pueblo heterogéneo compuesto por el populacho y por el pueblo virtuoso e ilustrado. En función de esta división plantea una división política entre ciudadanos activos y pasivos. Semejante decisión establece una línea divisoria entre aquellos que solo pueden elegir quién los iba a mandar y aquellos que pueden ser electos para desempeñar funciones dentro del Estado. Rodríguez por su parte considera un pueblo homogéneo, constituido por todos los ciudadanos de la república. Nunca hace referencia a una división que establezca algún límite en la participación política de los mismos. A diferencia de Bolívar, la posición de Rodríguez no establece división alguna entre los que desempeñan funciones políticas representativas y los representados. En otras palabras, no hay demarcación entre los que mandan y obedecen. Mejor dicho, no fija ningún límite para que el pueblo en su totalidad pueda desempeñar funciones representativas en todos los niveles. De hecho, a lo largo de sus escritos, puede observarse con claridad esta postura. Su posición respecto de las cámaras del parlamento es un dato contundente que confirma esta posición. Su oposición a la división de Cámaras, juntos con los argumentos que brinda, muestra explícitamente su concepción del pueblo y la república.

Por otro lado, la posición de ambos pensadores en relación a la educación del pueblo presenta diferencias considerables e irreductibles. Las posturas de Bolívar y Rodríguez conciben al educando y su formación de dos formas diferentes. Esto puede verse explícitamente a través de la lectura de la obra de Rodríguez. No sólo a través de las críticas al sistema lancasteriano que impulsa y apoya Bolívar, sino también a partir de su propuesta positiva.

Mientras un sistema propone un alumno competitivo, pasivo y adaptado a la repetición memorística de los saberes, el otro se propone la formación de un alumno solidario, activo y reflexivo. Como sostiene Ortega (2011), la propuesta de Rodríguez y la de Lancaster difieren significativamente en relación al tipo de ciudadano que aspiran a formar. Por este motivo sugiere el autor, la propuesta de Rodríguez encuentra tantas dificultades para su aplicación y desarrollo, mientras que de la Lancaster no[125]. A lo largo del capítulo se ha

125 Es interesante esta postura ya que muestra una lectura alternativa a la que Tradicionalmente se dio respecto del éxito de Lancaster en América. La mayoría de los escritos suelen hacer referencia a la necesidad de contar rápidamente con un pueblo alfabetizado. De acuerdo con los autores señalados, el interés de muchos próceres de la independencia en dicho sistema obedeció a la supuesta rapidez, eficiencia y economía del método. De acuerdo con el mismo era posible alfabetizar rápidamente y a bajo costo a grandes cantidades de la población.Ortega brinda otra interpretación. Según su punto de vista el proyecto de Rodríguez es ignorado

hecho referencia a que ambas propuestas suponen un alumnado particular y en función del mismo plantean sus objetivos y metodología de trabajo. Las mismas, son bien diferentes entre sí. Una simple lectura de los textos lancasterianos y de la obra de Rodríguez basta para dar cuenta de las marcadas y profundas diferencias que existen entre ellas.

De manera tal que si se tiene en cuenta el apoyo que Bolívar brinda al sistema lancasteriano, lo favorable al mismo en materia de política educativa, sus referencias elogiosas y sus escritos sobre educación, puede inferirse que su postura en relación a la educación del pueblo se diferencia de la de Rodríguez. El único punto de contacto que tal vez pueda ser rescatado es que ambos personajes están a favor de la educación del pueblo. Pero más allá de ello difieren acerca de la forma, contenido, metodología y sentido de esa educación. Las propuestas de Rodríguez y Bolívar, si tenemos en cuenta lo escrito a lo largo de este capítulo, distan mucho de ser idénticas, similares o tan siquiera complementarias. Es más pensamos que su lectura y análisis arrojan mas punto de divergencias que ideas comunes. En este sentido pensamos que debe desecharse la lectura tradicional acerca de la relación de Bolívar y Rodríguez. En función del estudio realizado durante esta primera parte del trabajo, hay elementos más que suficientes, para establecer que, la relación entre Bolívar y Rodríguez está signada por más desencuentros que encuentros.

En función de lo escrito se sostiene que es poco rigurosa la idea que sostiene que Bolívar es formado desde su infancia, por un maestro revolucionario y republicano, para convertirse en el Libertador de América. De la misma manera debe desecharse la idea de una suerte de comunión teórico política entre ambos, tras las guerras de independencia. Más allá del afecto y reconocimiento que ambos personajes se manifiestan a lo largo de sus vidas, sus ideas, pensamientos y propuestas políticas deben ser considerados independientemente una de la otra.

---

por las autoridades por el carácter radicalmente crítico e inclusivo del mismo. De acuerdo con su interpretación que propone Ortega, el proyecto que proponía Rodríguez además de ser costoso y complicado, perseguía la formación de un hombre crítico, reflexivo y autónomo (2011:34). Según su punto de vista este fue el motivo principal por el cuales las elites dirigentes escogieron el método Lancaster en lugar del de Rodríguez.

Este trabajo se centra exclusivamente en el pensamiento de madurez de Simón Rodríguez. Tras haber despejado dos ideas cristalizadas por la tradición académica en relación a su formación, práctica política y vínculo con Bolívar, se aborda el estudio detallado de su pensamiento de madurez.

A lo largo de la tercera parte de este trabajo se exploran sus escritos en busca de un concepto original y novedoso. Para ello en el próximo capítulo se recorren las distintas lecturas que a lo largo de los años se han realizado sobre la originalidad del pensamiento de Simón Rodríguez. Desde los primeros escritos que han hecho referencia a la vida y obra de Rodríguez, hasta las publicaciones más recientes, todas ellas hacen referencia a la originalidad de su pensamiento. Todos los escritos, apoyados tal vez en su frase más célebre, "inventamos o erramos", han hecho referencia a la originalidad del autor. A continuación intentaremos preguntarnos: a) en qué consiste esa originalidad tantas veces mencionada, b) es realmente novedoso y original el pensamiento de Rodríguez, tal como ha sido presentado hasta la época, c) es posible establecer que el pensamiento de Rodríguez es original más allá de la lectura tradicional del mismo y d) como es posible pensar una lectura alternativa, que plantee un concepto de novedad radical en la obra del autor.

TERCERA PARTE: “Radicalidad y originalidad del pensamiento de madurez de Simón Rodríguez”

Capítulo 6

Creación y novedad en el pensamiento de Simón Rodríguez.

El pensamiento de Simón Rodríguez es caracterizado por todos aquellos que trabajan sobre él como una producción original y novedosa para el continente americano. Sobre este punto existe un gran consenso en la comunidad académica. Sin embargo, las diferencias se manifiestan cuando se intenta precisar en qué consiste la novedad y radicalidad del mismo. De acuerdo a la división que se establece en este trabajo, en relación al pensamiento de juventud y madurez de Simón Rodríguez, puede decirse que los trabajos pueden dividirse en dos grupos. El primer grupo de trabajos sostiene que la novedad reside en una serie de lecturas específicas y particulares, dado el contexto de la época. Aquellos que componen este primer grupo de textos sostienen la novedad de lecturas tanto para su período de juventud como el de madurez. Para ellos la originalidad de Rodríguez está dada en el hecho de leer autores poco leídos para la época y el contexto social en el que se mueve. Entre los autores más destacados se encuentran Mancini (1912), Lozano y Lozano (1914) Álvarez Freites, (1986) Rumazo González (2005), Castellanos (2007).

Dentro de este mismo grupo, hay trabajos que hacen referencia al período de madurez de Rodríguez. Los textos de Ciriza y Fernández (1998), Rawicz (2003), Pulgar Machado (2000) y Briggs (2010) son una muestra representativa de ellos. Para estos autores Rodríguez es una suerte de precursor del socialismo utópico y de la escuela activa en América. De acuerdo con estos autores hay una serie de elementos que pueden rastrearse en la obra de Rodríguez que les permite establecer cierta lectura e influencia de estos movimientos[126].

126 Para estas autoras el discurso de Rodríguez posee una serie de elementos propios del socialismo utópico y el romanticismo político. Para estas autoras, el proyecto de educación popular es concebido por Rodríguez como medio ideal para alcanzar la reconciliación social y hacer efectiva la existencia de una sociedad republicana sin contradicciones. Dicho proyecto, según ellas, es utópico e imaginario, puesto que asume los conflictos sociales como artificiales, desconociendo su raíz histórica. De esta manera, sostienen que, en el proyecto de educación popular del maestro caraqueño “se introduce un desajuste teórico, por el

Para el segundo grupo de autores la originalidad del pensamiento de Rodríguez se encuentra en la importancia y lugar que Rodríguez atribuye a los sectores populares. Este segundo grupo de autores se refiere en su gran mayoría a su pensamiento de madurez. De acuerdo con sus lecturas el proyecto de Rodríguez se diferencia del resto de los proyectos educativos de la época, en la medida que incluye a los sectores populares como un elemento indispensable para el desarrollo de las nuevas repúblicas que se están gestando en América Latina. Todos ellos destacan como original el aporte de Rodríguez en la medida que otorga un lugar a los sectores subalternos dentro de su proyecto político, a través de su inclusión en la escuela. De acuerdo con los trabajos consultados la novedad consiste en la consideración del pueblo como ciudadano a ser formado. La novedad del pensamiento de Rodríguez se encuentra, entonces en la incorporación paulatina y estatalmente administrada de los pobres a la vida ciudadana a través de su educación. La originalidad presentada reside en la forma en la que el Estado decide la incorporación pautada y socialmente regulada de los pobres al sistema escolar. Autores tales como Adriana Puiggrós (2005), Alcira Argumedo (2006) y Guanchéz de Méndez (2007), Vera Peñaranda (2009)[127] coinciden, en mayor o menor medida, en destacar este aspecto como el más novedoso y radicalizado de su propuesta.

Ambos grupos presentan un conjunto de problemas a la hora de destacar la novedad. Respecto del primer grupo de autores, podemos decir que independientemente de la veracidad o no de estas lecturas, la originalidad quedaría reducida una serie de lecturas

---

que Rodríguez advierte la diferencia a la vez que se le ocultan la relaciones conflictivas de opresión que la generan, y que hacen de la diferencia un enfrentamiento antagónico, imposible de solucionar por la vía de la "regulación del abuso" y por la apelación a la solidaridad de los depositarios de la conciencia social" (Ciriza- Fernández, 1993: 79 -80). En definitiva, para las autoras, se trata de un proyecto irrealizable y condenado al fracaso, dado su carácter ideal y su desconocimiento de las contradicciones materiales de la sociedad a la que estaba destinado.

127 Sobre este punto decidimos mencionar los trabajos más representativos de este grupo. La lista es mucho más amplia que la que aquí mencionamos. De hecho pensamos que la totalidad de trabajos estudiados mencionan la importancia atribuida a las clases populares como un rasgo original en su proyecto de educación.

ajenas[128]. En otras palabras la originalidad estaría en ser el primero que leyó y aplicó en estas tierras lo que otros pensaron y difundieron en Europa y Norte América.

El segundo grupo presenta una novedad similar y se agrega el hecho de que tal vez no sea ni el primero ni el único que piensa la incorporación paulatina de los sectores populares a la vida política a través de la educación. Tampoco la lectura del segundo grupo escapa a la idea de que la novedad este centrada en un simple reacomodamiento de las cosas. Es decir, la única novedad de este proyecto es la incorporación paulatina de los sectores populares a la vida del trabajo, necesaria para las nuevas repúblicas. En este sentido, la escuela en el proyecto de Rodríguez cumple la misma función que en otros proyectos educativos gestados durante el mismo período en América. La única salvedad que puede establecerse entre su propuesta y la del resto es el mayor rango de acción política que le otorga a los sectores populares, dentro de sus objetivos finales[129].

128 Desde fines de la década del noventa, muchos estudios dedicados a la Obra de Rodríguez, intentaron establecer relaciones entre el pensamiento del maestro y el socialismo utópico. Independientemente que el propio Rodríguez negara tener conocimiento de la Obra de Saint Simon y Owens, se ha intentado demostrar su contacto e influencia. Sobre este punto ver Ciriza y Fernandez (2000), Lastarria (2001); Rawicsz (2003), Álvarez Ortega (2006), Rojas (2008) y Briggs (2010)

129 A lo largo de los siglos XIX y XX, la escuela es considerada por las diversas elites intelectuales y políticas como un espacio de socialización, trasmisión de valores hegemónicos y prácticas aceptadas como positivas. Las instituciones escolares son pensadas como espacios en los que se afirma y conserva una determinada concepción del Estado. En el caso la generación del 80 argentina esto es sumamente claro. El proyecto se centra en la formación de instituciones funcionales a un Estado que pretende insertarse en el sistema de relaciones mundiales como productor de materias primas. Para ello necesita de la creación, desarrollo y modernización de un aparato institucional acorde a las nuevas necesidades. Entre estas estructuras necesarias la escuela ocupa el lugar de la formación del ciudadano como trabajador asalariado. En este sentido, se gesta un sistema educativo cuya máxima expresión en la República Argentina es la sanción de la ley 1420. A través de ella los niños, futura mano de obra asalariada, son incluidos por el Estado. Las mejoras contenidas en este proyecto, como en otros similares, son pensadas como estrategias que mejoran la situación de los de abajo en función de los intereses de los de arriba. El propio Sarmiento en un texto de 1849 expresa esta idea luego de una serie de afirmaciones democráticas. En *Educación popular* expresa de forma manifiesta la necesidad del Estado de educar a sus ciudadanos para su propio bien. Según su punto de vista, "La dignidad del Estado, la gloria de una nación, no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos" (2011: 49). Esta dignidad, primero es supuesta como innata en el sujeto, como propio de la condición humana. En las primeras líneas de la presentación de su trabajo enuncia derechos adquiridos e innegables a toda la humanidad (47). Sin embargo unas líneas más adelante, aclara, que la masa carece de la supuesta dignidad y afirma que esta debe ser desarrollada por el Estado a través de un programa de instrucción pública. Según su punto de vista la educación es un medio conservador del Estado, que contiene el carácter destructor de este sector. Así escribe "hay además objetos de previsión que tener en vista al ocuparse de la educación pública, y es que las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados" (ibídem). Y culmina esta idea de con la siguiente advertencia "téngase presente, además, que los estados sudamericanos pertenecen a una raza que figura en última línea entre los pueblos civilizados" (ibídem).La inclusión pensada por Sarmiento obedece, en el mejor de los casos, a la idea de nivelación tolerable de las desigualdades. Es decir, el Estado, a través de su educación civiliza (léase: iguala progresivamente) a sus ciudadanos a un grado tal que le sea funcional a sus intereses. La valoración de los sectores populares afirmada en el interior de los proyectos

La forma de leer la novedad de Rodríguez por parte del segundo grupo, permite pensar la propuesta de Rodríguez en el interior del resto de las propuestas del período. Esta inclusión es susceptible de ser leída de la misma manera que lo hemos hecho con el trabajo de Sarmiento. Los autores consultados, coinciden en que la propuesta de Rodríguez se caracteriza por el rasgo igualitario e inclusivo de la misma. De ella se desprende su postura en relación al acceso a la ciudadanía activa. A diferencia de, muchos pensadores americanos de la misma época Rodríguez considera que no debe existir, a priori, condición alguna para que una persona pueda participar activamente de los asuntos políticos de su país.

Rodríguez, recibe en la Escuela Modelo de Chuquisaca a niños de ambos sexos, blancos, negros, indios y mestizos. En sus aulas se borran todas las distinciones sobre las cuales se fundan los antiguos privilegios de la sociedad colonial y se materializan las condiciones de posibilidad del ciudadano republicano de la nueva Bolivia. La dimensión política de la igualdad en el pensamiento de Rodríguez reside en la creencia de que todas las personas puedan ser ciudadanos. Sobre la base del principio de igualdad, inicia un proceso político pedagógico de construcción de ciudadanía. Para él la dimensión política de la igualdad es un objetivo a alcanzar tras un largo proceso pedagógico. La ciudadanía no existe y debe ser construida. En este sentido, su propuesta guarda ciertas similitudes con otros pensadores del mismo período. Sin embargo, la principal diferencia radica en que, en su proyecto, los sectores populares son considerados como una parte central y constitutiva del orden político.

---

educativos del siglo XIX, eran reacomodaciones funcionales a un estado de cosas determinado por la coyuntura política y social de la época. En estos casos el único despliegue posible de la igualdad es como objetivo a ser alcanzado. Sin embargo esta postura lejos de afirmar la igualdad la niega. Todos ellos parten de la idea de que aquello que realmente hay en la realidad es "desigualdad". Nada más evidente, que esta afirmación. La desigualdad, se prueba en las diversas manifestaciones de la realidad. Según estos proyectos educativos, basta ver el estado de cosas imperante para constatar que lo que hay es desigualdad: política, cultural, económica, sociales, intelectual y hasta racial. La escuela es pensada, en este contexto como una instancia estatal cuya función es la administración de ciertas cuotas de igualdad para los desiguales. Simples mejoras que hagan la vida más tolerable y funcional a los tiempos que corren. Se trata, en última instancia de la igualdad como promesa inalcanzable e irrealizable que se despliega en pequeñas dosis sobre un fondo permanente de desigualdad.

Tradicionalmente, se considera a la desigualdad como un dato cierto e indiscutible de las sociedades occidentales. Durante el siglo XVIII y XIX, en América la desigualdad ha sido tematizada por intelectuales de diversas extracciones políticas y filosóficas. La gran mayoría de ellos coinciden en destacar que la desigualdad, justa o injustamente está presente en las diversas situaciones sociales. Para ellos la desigualdad es una situación normal dentro de las sociedades, que se perpetúa independientemente de la óptica con la que se la mire. Conservadores y liberales, en última instancia parten de la desigualdad. En el caso de los conservadores la igualdad es imposible y perjudicial, ella conduce a la anarquía o al despotismo. Los liberales por su parte, convierten la igualdad en un programa social (Badiou, 2008: 121). Para ellos la igualdad, es un norte algo a alcanzar en un horizonte muy lejano, inalcanzable. En definitiva, los liberales aceptan la desigualdad y parten de ella, con el objeto de conseguir algunas mejoras. De esta manera, la igualdad se concibe, en el mejor de los casos, como un punto de llegada. Los proyectos supuestamente igualitarios se piensan como una serie de programas cuyo objetivo es lograr, paulatinamente una mejora de la condiciones de los supuestamente desiguales. Esto se vislumbra con claridad en todos los proyectos políticos pensados en América, tras la emancipación de la corona española.

Roberto Gargarella (2008), en su estudio *Los fundamentos legales de la desigualdad,* realiza un análisis detallado de los documentos constitucionales que se producen en América durante el siglo XIX. El autor divide los proyectos en tres grandes grupos en función de la postura que cada uno de ellos asume en relación a la discusión sobre la capacidad de los individuos para tomar control sobre sus propias vidas y para decidir colectivamente, sobre el destino de la sociedad de la que forman parte. Los modelos en los que suele haber una fuerte concentración de la autoridad en el Poder Ejecutivo y al mismo tiempo los derechos son asociados a una determinada concepción del bien, Gargarella los denomina *conservadores.* Los modelos *radicales,* son para el autor aquellos que intentan fortalecer la autoridad ciudadana y condicionan el respeto de los derechos a las necesidades y exigencias de las mayorías. Por último, sostiene que las Constituciones *liberales*, son las que se proponen limitar y equilibrar los distintos poderes y ponen el acento en la protección de los derechos individuales como inviolables, independientes de las conveniencias de la masa o de una determinada concepción del bien. Los tres grupos sostiene Gargarella

difieren significativamente acerca de las capacidades que le caben y corresponden a la ciudadanía. Los conservadores sostienen que fundar la vida social en la iniciativa de los propios individuos conduce a la anarquía. Por su parte los *liberales* asumen una posición fuertemente individualista, basada en la idea de que la vida de cada uno y de la comunidad en su conjunto depende exclusivamente de la voluntad de los individuos. Por último, los *radicales* comparten los mismos supuestos que los *liberales,* pero aprueban que el derecho de las mayorías sociales pueda imponerse aun en detrimento de los reclamos de individuos particulares

Ahora bien, más allá de las diferencias señaladas, todos los proyectos coinciden en que la igualdad política es en última instancia un derecho a ser alcanzado paulatinamente por un número cada vez mayor de la población. Ya sea desde una postura radicalizada, liberal o conservadora, la igualdad, en el mejor de los casos, es algo conseguir. El propio Rodríguez no escapa a esta posición, cuando se refiere a la dimensión política de la igualdad. Como hemos hecho referencia en el apartado anterior, el proyecto de Rodríguez está íntimamente asociado al programa constitucional ideado por Bolívar.

De acuerdo con lo visto, el artículo 13 de la constitución boliviana establece las condiciones para el acceso a la ciudadanía. La escritura y la lectura solo son un privilegio de pocos y no un derecho de muchos. En este sentido podemos decir, que para el año 1826, existen muy pocos ciudadanos efectivos en Bolivia. El incremento de los mismos debe estar asociado a la escolarización de un mayor número de la población. En este contexto, la igualdad política está subordinada a un proceso pedagógico. El acceso a esta dimensión de la igualdad se plantea como un objetivo y no como un principio. Así lejos de afirmar la igualdad ambas dimensiones afirman su contrario. Es decir, se trata de generar condiciones para que los desiguales se vuelvan progresivamente iguales. Pero, la pregunta es: ¿cuándo se detiene el proceso de transformación, supuestamente igualitaria?

Para esta forma de entender la igualdad lo que hay siempre es su contrario. Desigualdad. Ya sea como forma de legitimación de la realidad o como realidad a ser progresivamente alcanzada. Sin embargo, tanto en una posición liberal como en una conservadora la igualdad nunca llega, siempre hay un connato de desigualdad a ser cubierto. Y este connato es administrado por el Estado que decide las cuotas de igualdad a ser alcanzadas.

Independientemente de lo escrito hasta este momento, y, más allá de las distintas interpretaciones que puedan realizarse, hay algo en los dos grupos de estudios dedicados al estudio de la obra de Rodríguez en lo que coinciden. Ambos, parten de una concepción de la novedad propia del sentido común. Lo novedoso no es definido por ningún trabajo en particular. Simplemente se lo asume como un concepto por todos compartido. La novedad destacada por todos los autores se asume como propia del lenguaje natural, cuyo significado es entendido con claridad por el resto de la comunidad.

En este trabajo se precisa el concepto de novedad a partir de la filosofía de Alain Badiou. Es decir en las próximas líneas se despliegan una serie de categorías ontológicas y metaontológicas, función de las cuales se presenta un concepto filosófico de novedad. Sobre la base del mismo se procura determinar si el pensamiento de Rodríguez es verdaderamente original, en qué consiste esa originalidad y cuáles son sus consecuencias

Ontología de lo múltiple

El análisis de la institución escolar de Chuquisaca a comienzos del siglo XIX, y del pensamiento de Simón Rodríguez que aquí se lleva adelante se apoya en una serie de categorías pensadas por Alain Badiou en *El ser y el acontecimiento* junto con la relectura y reapropiación de las mismas por parte de Alejandro Cerletti en *Repetición novedad y sujetos en la educación*. Estas categorías constituyen el andamiaje teórico filosófico, sobre el cual se desarrolla la hipótesis en relación al concepto de educación popular, en la obra de Rodríguez. En las próximas líneas se exponen estas categorías y su vínculo con la teoría del múltiple puro.

Alain Badiou, a diferencia de gran parte de la tradición filosófica occidental, sostiene que la forma general de lo que hay es la multiplicidad. Esta afirmación, punto arquimédico de la construcción ontológica de su pensamiento, no solo niega la tradicional preeminencia de lo uno sobre lo múltiple, que la metafísica sostuvo a lo largo de su historia, sino que va más allá. La decisión teórica de Badiou, supone nuevas bases para la ontología, en la medida que su propuesta intenta romper de una vez y para siempre con lo que él denomina “el apresamiento metafísico del ser por lo uno” (2002: 26). Esta operación teórica se realiza, en

su filosofía a partir de la negación del ser de lo uno. Las primeras líneas del *Ser y el acontecimiento* recogen esta apuesta teórica. Allí escribe: "Estamos en el punto de una decisión, la de romper con los misterios de lo uno y lo múltiple en los que la filosofía nace y desaparece… Decisión cuya única fórmula posible es la siguiente: lo uno no es" (2003: 33). Para Badiou, lo uno, que no es sólo puede ser concebido como una operación. Mas precisamente, como una operación de cuenta que actúa sobre la multiplicidad infinita. Es decir, para Badiou, lo múltiple es el régimen de toda presentación y lo uno es solo un resultado operatorio que interviene sobre la multiplicidad[130].

La posibilidad de esta inversión en favor de lo múltiple[131], a partir de la negación del ser de lo uno, es explorada por él en la primera parte del *Ser y el acontecimiento*. Más específicamente en los dos primeros capítulos. Allí, Badiou se apoya en una lectura propia del Parménides centrada en la tercera y última parte del diálogo. En esta parte del diálogo se exploran las consecuencias de la tesis acerca de la inexistencia de lo uno (135a. – 166d.) De acuerdo con la interpretación de Badiou, el texto platónico brinda una excelente oportunidad para pensar su decisión ontológica relativa al no ser de lo uno y la existencia de la multiplicidad pura y absoluta. Esta posibilidad puede observarse, según su punto de vista, en el interior del diálogo cuando el viejo maestro propone indagar las consecuencias para el pensamiento de la afirmación "lo uno no es". Para Badiou, esta indagación centrada en la hipótesis "lo uno no es", nos muestra en última instancia, la posibilidad cierta y real pensar lo múltiple.

La lectura tradicional del diálogo considera que la multiplicidad indeterminada, lo múltiple sin uno, es impensable, inaccesible a toda formalización y en sentido estricto carente de ser. De acuerdo con la posición del viejo Parménides, la hipótesis del no ser de lo uno conduce en definitiva a negar toda posibilidad de pensar lo múltiple. En el interior del mismo este

130 Para Badiou, la afirmación "lo uno no es" constituye una decisión teórica a partir de la cual despliega su propuesta ontológica. No se trata de una afirmación que deba ser demostrada o deducida, sino que es una afirmación a partir de la cual procede y extrae consecuencias teóricas para la filosofía. A partir de esta decisión podemos decir que la ontología que propone Badiou es una ontología sin uno. De esta manera produce una inversión radical de los términos a partir de los cuales la ontología tradicional explica la realidad. En la filosofía de Badiou, como mostramos en las próximas líneas, la multiplicidad no es explicada en función de lo uno, sino a la inversa. Para Badiou, lo que hay es pura y absoluta multiplicidad.

131 "Multiplicidad" es un término primitivo de la filosofía de Alain Badiou. Esto quiere decir que es un concepto a partir del cual extrae consecuencias teóricas, pero del cual no se tiene más determinación que su sola multiplicidad.

solo puede ser concebido como un conjunto constituido por unidades agregadas. De esta manera, lo que hay es siempre e inevitablemente uno. Sin embargo, según el punto de vista de Alain Badiou del examen del no -ser de lo uno, que Parménides realiza a lo largo de esta última parte del diálogo, no es posible derivar nada en relación al concepto de lo uno. Ello se debe a que las consecuencias que se extraen de la tesis en cuestión se desprenden de la aplicación de un teorema ontológico general contenido en 126 a. – 126 b. Dicho teorema es traducido por Badiou de la siguiente manera: "el no-ente participa por cierto de la no-entidad del no-ser-no ente, pero también de la entidad del ser- no-ente, si se pretende, de manera acabada, que el no-ente no sea" (2003: 44). Es decir, cuando decimos "lo uno no es", damos inevitablemente a lo uno una participación en el ser, en tanto ser-no-ente. Y este ser-no- ente es lo que permite que lo uno, que no es, pueda ser "articulado al no- ser que él es" (ibídem). Como bien señala Badiou esto no aproxima ni concluye nada acerca del concepto propio de lo uno. La aplicación de este teorema solo hace referencia a lo que Badiou considera una "ley general del ser a la que se somete afirmando de él que no es" (ibídem). En este sentido lo uno solo es reflejado en la hipótesis de su no ser. En él no hay nada pensado que haga referencia al concepto de lo uno propiamente dicho. Este mismo teorema, señala Badiou, podría aplicarse a cualquier otra cosa de la que se supusiera su no ser y el resultado sería el mismo. Sin embargo, observa, cuando Platón aplica esta misma hipótesis del no ser de lo uno a aquello que no es lo uno-no-ente (los otros), sucede algo muy diferente.

Allí la hipótesis del no ser de lo uno, abre las puertas a un análisis conceptual que nos revela una teoría de lo múltiple. Para Badiou, cuando Platón (164b – 164d) sostiene que lo no-uno debe ser considerado en su diferencia y absoluta heterogeneidad, plantea la posibilidad de un "pensamiento de la diferencia pura de lo múltiple como diseminación heterogénea y no como simple diversidad repetitiva" (45). Esta heterogeneidad absoluta, que Badiou traduce como lo Otro, frente a lo otro de lo diverso, es incapaz de nombrar la distancia entre lo uno y lo otro- que- lo- uno, puesto que lo uno- no es. De ello se sigue que los otros son Otros de ellos mismos. Así, a partir del despliegue analítico de la hipótesis relativa al no-ser de lo uno, se infiere que lo otro es Otro que lo otro en tanto múltiple puro.

Para Badiou el Parménides es un ejercicio intelectual soberbio, a partir del cual es posible pensar lo múltiple sin uno, la multiplicidad ilimitada, como una verdad ontológica esencial

luego de negar que lo uno sea. Apoyado en la lectura crítica del diálogo, Badiou, sostiene que lo uno no es y que la forma general de lo que hay es esencialmente múltiple. Desde su perspectiva lo que es pensable del ser se halla contenido en la forma general de un múltiple indeterminado. Lo que hay en sentido estricto, es multiplicidad pura, diseminación absoluta, múltiple sin uno, que es el régimen de toda presentación (2002:28). Para él lo uno, que no es, solo existe, como una operación de cuenta que se despliega sobre lo múltiple. La presentación de ese múltiple solo es posible en la medida que lo que ella presenta se puede contar por uno (2003: 33). En este sentido sostiene que lo uno, sólo es respecto de lo múltiple un resultado operatorio (34).

El pensamiento matemático[132], brinda la posibilidad de pensar una teoría de lo múltiple puro, ajustado a la decisión ontológica de la inexistencia de lo uno. Para Badiou, la matemática, a partir del pensamiento de Cantor, permite localizar los infinitos en la indiferencia de la multiplicidad pura y diseminada (2002: 168). Esta localización, según Badiou, neutraliza y desacraliza al infinito diseminándolo en la tipología de las multiplicidades infinitas sin uno. En otras palabras, se trata de un pensamiento en el cual el infinito "… se separa irreversiblemente de toda instancia de lo Uno" (ibídem) y se abre a la multiplicidad infinitamente diseminada.

La matemática es la disciplina que le permite pensar, lo múltiple de lo múltiple presentado[133]. A partir de ella Badiou encuentra la única posibilidad de hablar de una teoría

132 Badiou identifica la ontología con la matemática. Esta identificación significa que todo lo que podemos decir y saber del ser en tanto ser lo debemos al devenir histórico de esta disciplina y sus integrantes. Esto no significa bajo ningún punto de vista que el ser sea matemático. En este sentido sostiene: "la tesis que sostengo no declara en modo alguno que el ser es matemático, es decir, compuesto de objetividades matemáticas. No es una tesis sobre el mundo, sino sobre el discurso. Afirma que la matemática, en todo su devenir histórico, enuncian lo que puede decirse del ser en tanto ser" (Badiou, 2003: 16)

133 La teoría de conjuntos desde Cantor en adelante, permite entonces pensar una teoría del múltiple, en tanto múltiple, puro. De acuerdo con las palabras de Badiou, la matemática, a través de su teoría de conjuntos, "…muestra que todo múltiple, es intrínsecamente, múltiples de múltiples" (2003: 58). La matematización del infinito en el segmento de pensamiento Cantor - Cohen, le permite pensar la multiplicidad infinita sin caer en concesiones teológicas ni trascendentes. Ella establece una forma novedosa de pensar la relación entre lo uno y lo múltiple, a partir la justificación de lo finito como un aspecto parcial de lo infinito. De acuerdo con esto, Badiou, afirma que lo que hay es enteramente múltiple e indeterminado. En el interior de esta afirmación, múltiple es el régimen de lo que se da y lo uno es solo una operación de cuenta que actúa sobre lo múltiple de múltiples. Badiou, a partir de esta decisión teórica, rompe entonces con la ontología tradicional, apoyada en la preeminencia de lo uno sobre lo múltiple. Para ella, lo que hay es lo uno y lo múltiple solo puede ser concebido como una construcción derivada a partir de la unidad. Es decir lo múltiple solo aparece como una

del múltiple puro. Matemática y ontología son identificadas en la propuesta badiouana, en la medida que la segunda es la única que nos permite pensar y decir racionalmente todo aquello que puede decirse sobre el ser en tanto ser. Es importante aclarar que la identidad entre ontología y matemática no quiere decir, bajo ningún punto de vista que el ser sea matemático. La identificación entre ambas trata, como hemos escrito del discurso, tan solo de lo que puede ser dicho del ser en tanto tal.

Situación – Situación Educativa

Llegado a este punto de su exposición Badiou recurre a una conceptualización propia, a partir de la cual precisa y ordena su propuesta ontológica. Utiliza el concepto de *situación*, para referirse a una multiplicidad presentada en la que opera una ley de cuenta que determina ordena y distribuye lo que hay. En otras palabras la situación es la estructuración de lo múltiple determinado por la cuenta por uno en tanto ley de la estructura. Ella es el lugar del tener- lugar, para todos los términos de una multiplicidad implicada. La situación, en el interior de su filosofía es concebida como una estructura en la que lo múltiple es pensable como anterior sólo tras la aplicación de la operación de cuenta de lo uno. En sus propias palabras, "es siempre en el après-coup de la cuenta que la presentación sólo es pensable como múltiple…" (2002: 34). Lo uno que no es, entonces, resulta ser aquello que obliga a lo múltiple a revelarse y regula, a su vez su composición estructurada, en la medida que determina la multiplicidad pura en muchos unos. En este sentido podemos decir que la cuenta por uno no sólo es una operación sino también un resultado y una ley de la situación. La cuenta por uno es una ley del múltiple que define y ordena lo que hay en función a un criterio. De acuerdo con esto, Badiou advierte que en el interior de toda situación, la multiplicidad se encuentra dividida en dos. Por un lado múltiple es la presentación que se piensa retroactivamente. Una multiplicidad carente de toda determinación y predicado, un múltiple de múltiples. Y, por otro lado, también es múltiple la composición de la cuenta que

agregación colectiva de unos. Como ya hemos escrito, la propuesta filosófica de Alain Badiou invierte esta relación en favor de lo múltiple. De esta manera, en sentido estricto sostiene, que lo que hay es lo múltiple de múltiples pero lo que existe, es la acción estructurante de lo uno en tanto. Operación de cuenta que actúa sobre la multiplicidad absoluta.

actúa sobre la multiplicidad diseminada estructurándola en una multiplicidad de unos. A la primera multiplicidad la denomina multiplicidad inconsistente y a la segunda multiplicidad consistente.

Para él, la ontología en tanto discurso del ser en tanto ser, sólo es posible como una teoría de la multiplicidad inconsistente. La ontología, desde su perspectiva es una situación, una ciencia de lo múltiple en tanto múltiple. Esta afirmación, como observa el propio Badiou, presenta una serie de problemas que deben ser resueltos antes de seguir adelante. La primera de ellas tiene que ver con una posible presentación del ser en tanto ser. Según su punto de vista, no hay una presentación del ser como tal, ya que esta postura centra la mirada en una supuesta unidad del ser. Como se ha dicho, el ser es aquello que se presenta, sin ser uno, ni múltiple que es sólo el régimen de la presentación. Sobre la base de este problema se instituye la segunda dificultad mencionada. La misma se deriva del siguiente párrafo extraído de El ser y el acontecimiento:

"si la ontología- discurso del ser-en tanto-ser- es una situación, admite un modo de cuenta –por- uno, una estructura. ¿Pero acaso la cuenta- por- uno del ser, no nos reconduce a las aporías de la sofística en las que lo uno y el ser se corresponden? Si lo uno no es, ya que es sólo la operación de cuenta ¿no es necesario admitir que el ser no es uno? Y en ese caso ¿no está sustraído a toda cuenta? Es por lo demás, lo que afirmamos al declararlo heterogéneo a la oposición de lo uno y lo múltiple. Algo que también puede ser dicho así: no hay estructura del ser" (2003: 36).

Este planteo abre la puerta a aquellas posturas que sostienen que el ser sólo puede significarse a través de una experiencia que va más allá de toda estructura. El caso de la idea de Bien en la filosofía platónica es un ejemplo paradigmático. Ella posee ser, sin embargo está más allá de toda substancia. Su acceso solo es posible a través de un recorrido iniciático. Esta posición, observa Badiou, es muy común dentro de las teologías negativas. Las mismas ante la total extrañeza de la estructura situacional (su forma múltiple y la ley de cuenta por uno), culminan con la institución de lo uno como Otro absoluto y su experiencia se subordina "al termino de un ejercicio espiritual negativo" (2003:37).

Para evitar estas dificultades y continuar sosteniendo que no hay ontología sino en situación, Badiou declara que "la situación ontológica es la presentación de la

presentación" (38). Esto significa que más que una presentación específica del ser en tanto ser lo que ocurre es que el ser esta comprendido en lo que presenta toda presentación. Como hemos dicho, la presentación en general queda latente en la multiplicidad inconsistente. Es decir aquello que es presentado de la presentación es lo múltiple sin otro atributo que su multiplicidad. Esta multiplicidad es accesible retroactivamente tras la acción de la ley de la estructura que cuenta por uno lo que hay. Ello da como resultado la composición de la multiplicidad consistente en tanto muchos unos. De ello se sigue que el ser sólo es en situación en tanto presentación de la presentación general, es decir "de lo múltiple en tanto múltiple, sustraído en su ser a lo uno" (39).

La situación entonces es aquella estructura que nos permite pensar la multiplicidad a partir de la cuenta por uno. El pensamiento precisa de la cuenta por uno, ya que lo múltiple de múltiples le es inaccesible. En este sentido podemos decir que ella es la condición que nos permite reconocer lo múltiple como múltiple. Badiou sostiene al respecto que "todo pensamiento supone una situación de lo pensable, es decir una estructura, una cuenta por uno en la que lo múltiple presentado resulta consistente, numerable" (2003: 46). La multiplicidad indeterminada no puede ser pensada sin la intervención estructurante de la operación de cuenta. Sin embargo a pesar de esto, no debe pensarse que aquello que es contado por uno no es un múltiple. Dado que ello nos reconduce nuevamente a la correspondencia del ser con lo uno. La cuenta prescribe implícitamente que todo aquello sobre lo que ella legisla es multiplicidad pura (2003: 39). Esta prescripción es implícita porque de lo contrario supondría una suerte de conocimiento, criterio o definición de lo que la multiplicidad es. Lo cual nos llevaría nuevamente a contarla por uno y cesar de ser presentación de la presentación (ibídem.) La ontología, en el pensamiento de Badiou es siempre en situación. En ella la presentación de la presentación es siempre supuesta, en la medida que opera sobre multiplicidades puras carentes de toda definición conceptual. Esto, según Badiou sólo es posible a través de una axiomática. Un sistema de axiomas, observa, tiene la particularidad de partir de términos no definidos, para prescribir las reglas de su uso (40). La regla autoriza todo lo que se adecue a ella y prohíbe toda composición en la que falle, sin una definición explícita de aquello sobre lo cual opera. La presentación axiomática entonces, permite hablar a Badiou de una captación de la multiplicidad pura por medio de la "puesta en consistencia de toda consistencia y la inconsistencia de toda

consistencia" (41). De esta manera el sistema axiomático opera sobre la multiplicidad inconsistente y la hace consistente a partir de su regla operatoria, sin disponer de una nominación específica para el régimen sobre el que ella opera. En palabras de Badiou, podemos decir que el sistema axiomático "deconstruye todo efecto de lo uno, fiel al no ser de éste, para disponer, sin nominación explícita, el juego reglado de lo múltiple como forma absoluta de la presentación, por lo tanto, el modo según el cual el ser se propone a todo acceso" (ibídem).

De acuerdo con lo que hemos escrito hasta aquí, para Badiou, la ontología es una situación. En el interior de esta afirmación debe leerse que la situación otológica es una presentación de la presentación. Ella es una estructura que nos permite hablar racionalmente del ser en tanto ser, en tanto situación del múltiple puro. Por ello sostiene que la ontología, no es otra cosa que una teoría de las multiplicidades inconsistentes en tanto tales. Es decir, lo que es presentado en ella no es otra cosa que el múltiple puro, sin más predicado que su multiplicidad (38).

Ahora bien en el interior de cualquier situación la ley de cuenta por uno opera de forma completa. Esto quiere decir que no hay nada que pueda ser presentado sin ser contado por la ley de la estructura, ni nada es presentable independientemente de la cuenta por uno. En sentido estricto en el interior de toda estructura situacional solo hay uno o, mejor dicho, multiplicidad consistente. La multiplicidad inconsistente, entonces, escapa a la cuenta por uno de la estructura, en la medida que solo puede ser presupuesta como anterior al operar de la cuenta. La multiplicidad diseminada sin uno no puede nunca ser contada por la ley de la estructura. Ella escapa a toda presentación estructurada y, en este sentido es impresentada por la situación.

Por este motivo, Badiou sostiene que lo múltiple e indeterminado es nada en el interior de la situación. Por ello escribe, "desde el momento en que el todo de una situación está bajo la ley de lo uno y de la consistencia, es necesario que respecto de la inmanencia de la situación lo múltiple puro, absolutamente impresentable según la cuenta, sea nada" (2003: 69). Esto no quiere decir que la nada, nombre de lo múltiple puro no sea, sino que existe en tanto nada. No obstante ello, sostiene, que no debe considerarse a la nada como un lugar o término de la situación. Pues aquello significaría que la nada hubiese caído bajo la ley de la

estructura y contada por la situación. Ella solo es el nombre que marca la distancia inabarcable entre la estructura compuesta por multiplicidades consistentes y el régimen de esa estructura en tanto multiplicidad inconsistente. En sentido estricto, para Badiou, "la nada no es sino el nombre de la impresentación en la presentación" (2003: 70). De esta manera la nada que no es contada por la operación es aquello que hace que la cuenta por uno actúe. Es decir, en definitiva, ella es la multiplicidad inconsistente sobre la que opera la ley de la estructura que produce las multiplicidades consistentes. De acuerdo con esto, Badiou sostienen que "la nada es tanto la nada de la estructura, por lo tanto de la consistencia, como la nada de lo múltiple puro, por consiguiente de la inconsistencia" (ibídem). Es una figura imposible de estructurarse por medio de la cuenta, pero al mismo tiempo, necesaria. La nada señala la distancia entre aquello que cae bajo la cuenta y aquello a partir de lo cual hay operación de cuenta por uno. Como ella se encuentra en todas partes pero no puede ser contada por la ley de la estructura, ni presentada de forma alguna, Badiou concluye que toda situación impresenta (en la presentación que ella es) algo.

Badiou decide llamar vacío a la nada. Podríamos decir que en su filosofía vacío y nada se corresponden. La nada, nombre del múltiple puro impresentado por la situación, es concebido como el vacío de toda situación y nombre propio del ser. En este contexto, el ser en tanto tal solo es concebido como vacío. El vacío, carece de toda sustancia, y es lo que se sustrae en la presentación, por ello solo existe como nombre en el interior de toda situación. Él es la falla de la cuenta por uno, aquello que no puede ser contado en la operatoria de la cuenta. El vacío es el nombre propio del ser en el interior de toda situación que no permite ser localizado, ni estructurado de manera alguna. En virtud de ello es lo no-uno, como también aquello que no puede ser compuesto de unos y solo puede ser cualificado en el interior de una situación como "el errar de la nada" (2003: 71). No está en ningún lugar y en virtud de su concepción de múltiple puro está diseminado en todos lados.

El vació, de acuerdo a la axiomática de conjuntos, está necesariamente en todo conjunto, en tanto subconjunto de todo conjunto. Esta afirmación podría conducir nuevamente al problema de lo uno, en la medida que sólo hay un vacío. Badiou resuelve este problema a partir de la diferenciación entre único y uno. De acuerdo con su punto de vista, unicidad y uno no son idénticos. Para Badiou, el vacío es único debido a que aquello que permite distinguir dos conjuntos diferentes son sus elementos y dada la composición del conjunto

vacío sería imposible distinguir entre los elementos de dos o más conjuntos vacío. Por ello, el conjunto vacío no presenta lo uno, sino la unicidad de lo impresentable. Su unicidad es inmediata precisamente en virtud de su indiferencia y no porque su diferencia sea comprobable. Es imposible corroborar la existencia de dos conjuntos vacíos en el interior de un conjunto dado justamente por la imposibilidad de distinguir entre los elementos que componen a cada uno de ellos. En este sentido resultaría imposible afirmar la existencia de diversos vacíos en el interior de un conjunto determinado. Por ello, Badiou sostiene que el vacío es único y no uno. Es ese punto de ser impresentable de toda situación (2003: 103).

El vacío es considerado entonces como una suerte de límite que se sustrae a toda cuenta y que esta impresentado en toda situación. Este límite interno que no puede ser abarcado y completado por ningún procedimiento de reconocimiento lleva a una suerte de incertidumbre estructural. Es decir, no hay nada que garantice la eficacia operatoria de la cuenta. Siempre hay algo que permanece invisible a cada estructura situacional. Algo que escapa a esa cuenta y que no puede ser estructurado por la ley de cuenta de la situación. Es decir, no hay forma en el interior de la situación de dar cuenta con los recursos que tiene de lo que no presenta de sí. Debido a ello, entonces es necesaria una cuenta que actúe sobre la cuenta inicial y que no deje nada por fuera. Esta segunda cuenta, más exhaustiva que la primera, es distinta a la primera. Ella cuenta a los elementos presentados por la situación de forma diferente. Ya que de no hacerlo, se trataría de una reduplicación de la cuenta inicial y tendría el mismo tipo de problema que ya hemos descripto.

La necesidad de esta segunda cuenta es explicada por Badiou, por medio del axioma del conjunto de los subconjuntos. De acuerdo con el mismo para todo conjunto existente, existe también el conjunto de los subconjuntos del primero. La aplicación de este axioma nos lleva no solo a la distinción entre un conjunto dado y el conjunto de los subconjuntos del mismo, sino también a la consideración de que todo conjunto presentado, incluye un segundo conjunto que vuelve a contar los elementos del primero. Badiou formula el accionar de la segunda cuenta como una estructura metaontológica de la primera cuenta. A esta segunda cuenta, Badiou la denomina *estado de la situación.*

Estado de la situación

El estado de la situación es una segunda cuenta que actúa sobre la primera de una forma diferente. Mientras que la cuenta de la situación cuenta por uno los elementos de las estructura, la cuenta del estado de la situación, cuenta estos elementos en tanto conjuntos. La presentación de aquello que hay en la situación es representada por la cuenta del estado de la situación. El objetivo de esta cuenta es realizar un cierre metaestructural para que nada quede por fuera de la misma y evitar el riesgo del vacío, peligro desestructurante de toda cuenta. La segunda cuenta, entonces se propone contar por uno la operación de cuenta inicial que no puede ser contada por ella misma en la situación. A través de la operación de la cuenta de la cuenta se propone cerrar la distancia entre la multiplicidad consistente de la cuenta por uno de la situación y la presuposición de la multiplicidad inconsistente del vacío (2003: 114). Para explicar la necesidad operatoria de esta segunda cuenta Badiou recurre, nuevamente a la teoría de conjuntos. Más específicamente al teorema del punto de exceso que diferencia entre las relaciones de pertenencia e inclusión de un múltiple a otro.

De acuerdo con este teorema, resulta imposible que todo múltiple de múltiple incluido en una situación pertenezca a ella. Esto se debe a que hay siempre un exceso de los subconjuntos respecto de los términos presentados de la situación. Es decir siempre hay en el interior de toda situación un submúltiple que está incluido en ella pero que no es contado por uno como término de ella y por tanto no existe. Este submúltiple incluido en la situación es el vacío, peligro desestructurante de toda consistencia. De esta manera, al operar sobre las partes de la situación y no sobre los términos el estado de la situación conjura el errar del vacío. Toda parte de la situación es contada por uno, incluso la cuenta inicial. El estado de la situación cuenta todas las partes de la situación, incluso el conjunto completo de las multiplicidades consistentes presentadas por la situación, entendidos como parte total o integral. Así el efecto uno de la cuenta inicial también es contado como uno. De acuerdo con esto, Badiou sostiene que gracias al accionar del estado de la situación es posible afirmar que la situación, lo uno es (116). Sin embargo, más allá de su accionar, la cuenta del estado no puede evitar al vacío como subconjunto. En la medida que el vacío se encuentra incluido universalmente en todo conjunto no hay ningún tipo de operador de

cuenta que pueda expulsarlo. Así sostiene Badiou, "el impresentable vacío sutura la situación a la no separación de su estado" (120)

Ahora bien, dada esta estructura ontológica y metaontológica, Badiou, sostiene que es posible encontrarnos con múltiples presentados y representados, con múltiples representados sin ser presentados y por último términos presentados pero carentes de representación por parte del estado de la situación. Al primero de ellos Badiou lo denomina con el nombre técnico de normal, mientras que a los otros dos con los conceptos de excresencia y singular respectivamente. Para Badiou, estos conceptos son claves en la tipología en las que se da el ser (117).

Badiou, identifica esta segunda cuenta con el Estado en tanto institución social. A partir de la meditación 8 se propone ejemplificar el funcionamiento de la segunda cuenta a través del funcionamiento del Estado sobre la situación histórico-social. De acuerdo con su punto de vista el Estado no tiene en cuenta a los individuos en tanto tales, sino que los considera en función de su pertenencia a un determinado grupo. El Estado cuenta por uno las partes, los subconjuntos, presentados por la situación histórica. Su función es realizar calificaciones minuciosas de las composiciones de composiciones de múltiples que integran una situación histórico- social determinada. En otras palabras, al realizar esta operación, el Estado afecta con lo uno las partes que ya fueron presentadas previamente en la situación histórico-social. Pero de la misma forma que el estado de la situación ontológica, el Estado en tanto múltiple estructurado recibe en su interior el vacio dislocante de toda estructura. De esta manera, siempre hay algo que escapa la uniformidad de la cuenta y pone en peligro a la estructura como tal.

La segunda cuenta reinterpreta y ordena la estructura inicial de acuerdo con una legalidad instituyente. Todo intento de dominio y control de lo impredecible se produce sobre el vacío, precisamente porque es aleatorio. Esto es dado el carácter de lo impredecible no puede ser abarcado por ningún tipo de cuenta. De esta manera siempre hay algo que escapa a la cuenta estructurante de la situación y del estado de la situación. Existen situaciones particulares en las que los elementos presentados no son representados por la segunda cuenta del Estado. Es decir carecen de una "figura metaestructural reconocible de antemano" (Ibídem). Cuando esto sucede estamos frente a una singularidad. El caso en el

que a cada figura estructural le corresponde una metaestructural estamos ante lo que Badiou denomina una situación de normalidad. La singularidad, por el contrario, es concebida como una situación de anormalidad. En el caso en el que en el interior de una singularidad, la cuenta inicial no presentara ninguno de sus elementos no habría nada a ser representado por parte de la segunda cuenta. Lo único que puede percibir es la propia multiplicidad, pero como algo incomprensible. En este caso estamos ante una situación de anormalidad fuerte, caracterizada por Badiou al borde del vacío, en la medida que su composición no existe para la situación en la que ella se da. En el interior de estas situaciones la segunda cuenta resulta totalmente inoperante, puesto que no puede representar nada de lo que la constituye. Badiou denomina a estas situaciones sitios de acontecimientos. De acuerdo con las palabras de Badiou un sitio es "el mínimum concebible del efecto de la estructura; pertenece a la situación pero lo que le pertenece no pertenece a ella" (Badiou, 1999: 197). El sitio no determina, ni asegura nada, solo es la condición de que algo ocurra, de un acontecimiento. Esto quiere decir, que en toda situación existe siempre la posibilidad de una aparición novedosa imposible de ser tenida en cuenta por ninguna de las dos estructuras. Las apariciones pueden ser tanto un cuerpo, como una voz extraña, una idea disrruptiva o una acción ajena a todo lo que hay (Cerletti, 2008:60).

Cuando aquello que aparece, no es una simple alteración de lo que hay, sino una novedad inédita en el interior de la situación estamos ante lo que Badiou denomina acontecimiento. El acontecimiento es una irrupción radical en el interior de una situación que altera y transforma lo que hay. Dadas las características inéditas de los acontecimientos, estos no pueden ser reconducidos a un estado de normalidad, precisamente por no hay medida desde donde hacerlo. La aparición de un acontecimiento se da siempre en el interior de una situación, pero escapa a toda regla de la misma. En este sentido podemos decir todo acontecimiento siempre es una singularidad situada en el interior de una situación particular, que la excede y la suplementa, en la medida que está totalmente desvinculado de las reglas que allí operan. El acontecimiento es entonces la novedad que quiebra la normalidad de la situación, sus saberes y prácticas. Él nombra lo no sabido de la situación, precisamente porque ninguno de los saberes existentes en la interioridad de la misma alcanza para definirlo. Se trata de una aparición supernumeraria que transforma lo que hay

en la medida que pone en juego algo impredecible, original e ininteligible a partir de los recursos existentes.

Acontecimiento y verdad

Hasta aquí se definen las categorías ontológicas de la filosofía de Alain Badiou de *situación* y *estado de la situación*. De acuerdo con las mismas la situación es una ley de cuenta que presenta lo que hay. Sobre esta cuenta inicial, el estado de la situación realiza una cuenta que constituye una representación de lo que es presentado por la situación. A través de esta segunda cuenta el Estado pretende garantizar que nada quede por fuera. La segunda cuenta reinterpreta y ordena la estructura inicial de acuerdo con una legalidad instituyente. Todo intento de dominio y control de lo impredecible se produce sobre el vacío, precisamente porque es aleatorio. Esto es dado el carácter de lo impredecible no puede ser abarcado por ningún tipo de cuenta. De esta manera siempre hay algo que escapa a la cuenta estructurante de la situación y del estado de la situación. Existen situaciones particulares en las que los elementos presentados no son representados por la segunda cuenta del Estado. Es decir carecen de una "figura metaestructural reconocible de antemano" (2008:57). Cuando esto sucede se está frente a una singularidad. El caso en el que a cada figura estructural le corresponde una metaestructural estamos ante lo que Badiou denomina una situación de normalidad. La singularidad, por el contrario, es concebida como una situación de anormalidad. En ella un múltiple presentado no forma parte de la situación. Esto quiere decir, según Badiou, "que algunos de los múltiples que lo componen no son términos de la situación" (2003: 196). En el caso en el que en el interior de una singularidad, la cuenta inicial no presentara ninguno de sus elementos no habría nada a ser representado por parte de la segunda cuenta. Lo único que puede percibir es la propia multiplicidad, pero como algo incomprensible. En este caso estamos ante una situación de anormalidad fuerte, caracterizada por Badiou al borde del vacío, en la medida que su composición no existe para la situación en la que ella se da. En el interior de estas situaciones la segunda cuenta resulta totalmente inoperante, puesto que no puede representar nada de lo que la constituye. Badiou denomina a estas situaciones sitios de acontecimientos. De acuerdo con las palabras

de Badiou un sitio es “el mínimum concebible del efecto de la estructura; pertenece a la situación pero lo que le pertenece no pertenece a ella” (Badiou, 1999: 197). El sitio no determina, ni asegura nada, solo es la condición de que algo ocurra, de un acontecimiento. Esto quiere decir, que en toda situación existe siempre la posibilidad de una aparición novedosa imposible de ser tenida en cuenta por ninguna de las dos estructuras. Las apariciones pueden ser tanto un cuerpo, como una voz extraña, una idea disruptiva o una acción ajena a todo lo que hay (Cerletti, 2008:60).

Cuando aquello que aparece, no es una simple alteración de lo que hay, sino una novedad inédita en el interior de la situación estamos ante lo que Badiou denomina acontecimiento. El acontecimiento es una irrupción radical en el interior de una situación que altera y transforma lo que hay. Dadas las características inéditas de los acontecimientos, estos no pueden ser reconducidos a un estado de normalidad, precisamente por no hay medida desde donde hacerlo. La aparición de un acontecimiento se da siempre en el interior de una situación, pero escapa a toda regla de la misma. En este sentido podemos decir todo acontecimiento siempre es una singularidad situada en el interior de una situación particular, que la excede y la suplementa, en la medida que está totalmente desvinculado de las reglas que allí operan. El acontecimiento es entonces la novedad que quiebra la normalidad de la situación, sus saberes y prácticas. Él nombra lo no sabido de la situación, precisamente porque ninguno de los saberes existentes en la interioridad de la misma alcanza para definirlo. Se trata de una aparición supernumeraria que transforma lo que hay en la medida que pone en juego algo impredecible, original e ininteligible a partir de los recursos existentes.

Ahora bien, En la filosofía de Badiou, la irrupción de un acontecimiento da lugar a una verdad. Esto es, la verdad de una situación, en función de la transformación operada en ella por el surgimiento de este hecho novedoso. La categoría de verdad que aquí se enuncia tiene una serie de particularidades específicas que deben ser señaladas, ya que se distingue sustancialmente de lo que la tradición filosófica ha entendido por este concepto. La verdad en la propuesta ontológica de Badiou no debe ser considerada como instancia trascendente, única, absoluta, único referente de la realidad, tampoco como una posibilidad lógica. La verdad es una construcción compleja y original gestada sobre la base de la irrupción de un acontecimiento. Más específicamente, es un procedimiento creativo a partir de una ruptura

de los saberes, prácticas y realidades de la situación. Ella cuestiona todo lo establecido y se mantiene inaprensible por lo dado, es decir los saberes, pensamientos y juicios que circulaban efectivamente en el interior de la situación son insuficientes y ajenos a los saberes que porta la verdad. En sentido estricto podría decirse que la verdad es la única fuente de saberes nuevos que escapan a los ya existentes, pero que necesitan ser conceptualizados. Allí interviene la filosofía.

Para Badiou hay al menos cuatro ámbitos en los que puede aparecer una verdad, ellos son el arte, el amor, la ciencia y la política. La filosofía es el saber que crea un espacio conceptual para la circulación de las verdades. Es la encargada de crear los conceptos de las verdades que se producen en los cuatro ámbitos señalados. Para Badiou, la filosofía no es quién inventa las verdades, sino tan solo su posibilidad de nombrarlas, a través de la creación de sus conceptos. Como puede observarse no se trata de un saber incondicionado, que opera como fundamentos de todas las dimensiones del saber humano. Ella circula en el interior de los espacios en los que se trazan los procedimientos de verdad. Arte, amor, ciencia y político, son condiciones de la filosofía. Ella solo opera conceptualmente sobre las verdades, no las crea. En sentido estricto, podemos decir que la filosofía dirige el pensamiento al interior de las verdades con el objeto de mostrarlas y nombrarlas a través de sus conceptos. De acuerdo con esta forma de entender las cosas, la existencia misma de la filosofía depende directamente de la aparición de las verdades y no a la inversa. Por ello se trata de un saber sometido a sus condiciones. La filosofía es quién visibiliza y hace inteligibles las verdades en la nueva situación transformada radicalmente a partir de la irrupción acontecimental. En esta visualización conceptual de aquello que quiebra excepcionalmente lo que hay la verdad es nada más y nada menos el nombre filosófico de la categoría ontológica de acontecimiento.

Sujeto

Para Badiou el sujeto es el soporte material de un acontecimiento. Según sus palabras es "toda configuración local de un procedimiento genérico que sostiene una verdad" (2003: 431). De acuerdo con las categorías que hemos presentado, es importante aclarar que el

sujeto no es una sustancia, ni una operación trascendente. Su aparición es excepcionalmente rara y se encuentra ligada a la irrupción acontecimental sin más. En la situación ontológica no hay nada que prescriba su presencia. El sujeto no es algo dado, ni preexistente. Él no está presente en la normalidad de una situación. Badiou establece una relación directa entre el sujeto, el acontecimiento y la verdad de una situación. Se trata de una construcción múltiple que unifica los efectos de un acontecimiento, a partir de una decisión.

Dada la imposibilidad de prever un acontecimiento en función de la estructura ontológica y metaontológica de la realidad, el sujeto se vincula con la posibilidad de su reconocimiento y sostenimiento. El sujeto, es aquel que reconoce y decide con su intervención en la realidad que aquello que interrumpe y altera la normalidad de la situación es algo nuevo. A su vez decide explorar y llevar adelante las consecuencias de esa novedad en tanto verdad que da lugar a una transformación radical de la situación. Badiou denomina con el concepto de *fidelidad*, al soporte y coherencia respecto de la novedad encarnada por el sujeto. Ser un sujeto fiel, de acuerdo con esta perspectiva, es "… moverse en la situación que este acontecimiento ha suplementado, pensando (pero todo pensamiento es una práctica, una puesta a prueba) la situación 'según' el acontecimiento" (1994, p.48). A su vez, *subjetivación,* es el proceso a través del cual el sujeto lleva adelante las consecuencias acontecimental. En este sentido podría decirse que un sujeto fiel es aquella multiplicidad que reconoce una novedad en el interior de una situación e inicia un proceso de subjetivación a partir de las consecuencias de la misma. En otras palabras el sujeto en la filosofía de Badiou es aquel que lleva adelante el cambio a partir de la decisión de desplegar las consecuencias generadas en la situación por esa aparición radical y novedosa. Es quien explora la huella abierta por la irrupción acontecimental. En otras palabras es el sujeto de un acontecimiento. El acontecimiento interrumpe los saberes instituidos y abre la posibilidad de una nueva relación con la situación, a partir de lo que suplementa. El sujeto es quien decide vincularse de otra manera con la situación a partir de la novedad y las posibilidades que ella abre. En este sentido, puede decirse que, sujeto es quien inventa nuevas formas de ser en la situación a partir del acontecimiento y las consecuencias que este mismo genera.

Como puede observarse, la subjetividad en la filosofía de Badiou se encuentra íntimamente ligada con su propuesta ontológica general. La aparición de un sujeto está directamente

relacionada con la aparición de un acontecimiento y la construcción de una verdad. El proceso de subjetivación iniciado a partir del reconocimiento de la novedad consiste en la decisión de sostener las consecuencias que genera en tanto efectos de verdad. De acuerdo con sus propias palabras podemos decir que el sujeto es aquel que tiene "…la capacidad de nombrar y evaluar todos los elementos de la situación objetiva a partir del proceso de una verdad" (Ética1994, p.86). Por ello es sujeto no puede ser considerado dentro de esta propuesta, como una sustancia preexistente en la situación, tampoco es el sujeto pensante cartesiano, ni el sujeto trascendental kantiano, sino simplemente una circunstancia local de un proceso de verdad.

En las próximas líneas se intenta describir la apropiación de estas categorías por parte de Alejandro Cerletti, en *Repetición, novedad y sujeto en la educación.* La lectura de las categorías ontológica y metaontológicas de Alain Badiou, realizada por el autor son utilizadas para pensar la institución escolar y la posibilidad de una novedad en ella. A los fines de esta tesis de doctorado esta reapropiación es utilizada para analizar la institución escolar de primeras letras de Chuquisaca. La lectura filosófica y política que realiza Cerletti de la estructura escolar permite pensar el concepto de educación popular acuñado por Simón Rodríguez como el nombre filosófico de una verdad.

Situación educativa

De acuerdo con las líneas generales de su trabajo, Cerletti (2008) asume a la institución escolar como una estructura esencialmente múltiple. En ella sus elementos constitutivos, que son también múltiples se encuentran determinados, ordenados y distribuidos de acuerdo a un régimen de cuenta. En el interior de la estructura se produce la operación constitutiva de un criterio, de una regla a partir de la cual organizar la multiplicidad interna. Esta ley de cuenta que opera en el interior de la estructura cumple con la función de regular normativamente lo que allí hay y sucede. En este sentido, sostiene que la institución educativa es una estructura ordenada en la que cada uno de sus elementos se encuentran

presentados de acuerdo a esa ley que establece, distribuye y ordena sus lugares (32). De esta manera, a diferencia de la postura tradicional, Cerletti sostiene que lo que hay son multiplicidades de multiplicidades que la institución recorta y determina por el accionar de una cuenta estructurante. El accionar de esta cuenta que opera sobre lo múltiple produce como resultado formas de unificación inestable. La pretensión de unidad y estabilidad propias de toda institución consiste en un forzamiento constante del estado de cosas presentado. Así, señala que, "no se trata de algo general, sino situacional, que se actualiza cada día de manera diferente, porque todos sus componentes, y muy especialmente los seres humanos que habitan esos mundos escolares, son multiplicidades" (2008: 35). Lo que hay, sostiene, son situaciones educativas, entendidas como presentaciones estructuradas. Allí lo múltiple es ordenado de acuerdo a un criterio de cuenta que produce, como hemos señalado una multiplicidad entendida como una unidad compuesta de unidades.

Ahora bien, si se asume que la situación educativa es una presentación estructurada, necesariamente habrá que contestar qué es lo presentado. Lo presentado en el interior de las situaciones educativas se encuentra constituido fundamentalmente por: a) aquellos que cumplen formalmente con la tarea de enseñar, b) los que formalmente ocupan el lugar de aprender, vale decir en sentido general, los educandos, c) un contenido a ser enseñado, en sentido genérico el currículum y d) todos los elemento que hacen al funcionamiento de la institución escolar. Dentro de este conjunto puede nombrarse al personal administrativo, de limpieza, caseros, preceptores y la reglamentación escolar (Ibídem). Es sumamente importante destacar que, la situación educativa, no se limita a identificar una instancia particular de la cotidianidad escolar, sino que es la estructura pensable de cualquier fenómeno educativo. En ella, cada uno de sus integrantes es contado por una ley que, no solo los determina sino también les asigna un lugar específico dentro de la estructura. De esta manera, puede observarse como los integrante de la situación están segmentados en función de su determinación y sus relaciones también se encuentran definidas en el interior de la situación. La situación educativa, aclara Cerletti (2008), no es la única situación posible en la que se inscribe una persona. Al respecto sostiene que hay múltiples situaciones que constituyen lo que uno es y hace. Por ejemplo a lo largo de un día una persona puede ser presentada y participar en un conjunto de diversas situaciones. Es posible forma parte de una situación educativa en cualquiera de las variantes presentadas en la

estructura, pero también se puede ser jugador de fútbol amateur de un equipo barrial, integrante de una comunidad religiosa y militante de una agrupación social. Es más, es posible en el interior de dos situaciones educativas diferentes ser presentado de manera diferente. Es decir, es posible ser maestro de una institución y alumno de otra. La vida en sociedad afirma Cerletti establece un ámbito de segmentaciones. Las personas que viven en su interior son el producto los cruces que se dan entre esas segmentaciones. La identidad de cada uno de ellas se define en relación al lugar de pertenencia y reconocimiento que tienen en el interior de los grupos en los que interviene. En este sentido cada individuo es el resultado de un conjunto de combinaciones posibles. Dentro de esas combinaciones posibles están los juegos de relaciones complejas y contradictorias que se dan en la institución escolar entendida como una estructura múltiple regida por una ley de cuenta que "agrupa elementos específicos de acuerdo a circunstancia específicas" (2008: 32).

Recapitulemos lo escrito hasta el momento. A lo largo de las líneas anteriores se presentan dos concepciones en relación a la institución escolar. Por un lado está lo que Cerletti llamó visión tradicional de la institución escolar. De acuerdo con ella la escuela cumple fundamentalmente con una función unificadora. Ella es una instancia de lo público que se propone integrar social, cultural y políticamente, a través de una serie de dispositivos. Para esta manera de pensar la institución escolar lo que hay son individuos, ideas heterogéneos y diversas que son incluidos en un una unidad mayor que los contiene, forma y transforma de acuerdo a una serie de prácticas y saberes considerados como valiosos por un Estado determinado. Esta posición que privilegia la unidad sobre la multiplicidad, se apoya en una ontología tradicional que también prioriza lo uno sobre lo múltiple. En última instancia para la concepción tradicional de la escuela la multiplicidad debe ser reducida en la unidad institucional.

Por otro lado, desde una posición diferente a la tradicional está la propuesta de Alejandro Cerletti. Para este autor la escuela es concebida como una estructura esencialmente múltiple. Sobre la base de las categorías ontológicas y metaontológicas de Alain Badiou, sostiene que la institución escolar es una multiplicidad "donde la unificación se da por una ley de cuenta estructurante" (2008: 35). Desde esta perspectiva, a diferencia de la concepción tradicional lo que hay son multiplicidades de multiplicidades, sobre las que la institución aplica formas de unificación a través de una ley que organiza, distribuye e

instituye lo que hay de manera inestable. En el marco de esta concepción la unidad es un resultado de la estructura y no un punto de partida. La unidad, condición de posibilidad del funcionamiento institucional se da siempre como el producto de un forzamiento del estado de cosas. Así la institución, en tanto unidad inestable debe enfrentarse permanentemente con lo cotidiano y lo aleatorio. De acuerdo con esta concepción, para ser más precisos, no habría una institución escolar, sino instituciones escolares complejas y múltiples que necesitan actualizarse permanentemente de acuerdo a las circunstancias. En este sentido sostiene que el problema es situacional y no general. Cerletti utiliza el concepto de situación educativa no para referirse a lo que sucede en un contexto particular y específico, sino como lo que constituye la estructuración de todo fenómeno pensable en el ámbito de la educación.

Situación educativa, es entonces una estructura resultante de un ordenamiento en el que cada uno de sus elementos es contado de una manera específica por una ley interna que los determina, ordena y asigna un lugar. Esta ley se presenta a sí misma como completa, es decir, rige sobre la totalidad de lo que hay en el interior de cada situación educativa. Ella cuenta todo lo que hay en el interior de la estructura. Cerletti señala que lo que no es contado por la situación no existe para ella, es decir no está presentado. Cada cuenta presenta todo lo que hay en el interior de la situación educativa. Ella visibiliza sus elementos constitutivos en la manera que despliega sobre ellos un orden de cuenta. De esta manera, sostiene, ella "no solo establece qué es lo que hay, sino también cuánto hay" (36). Es decir, la multiplicidad inicial, tras el despliegue de la operación de cuenta queda determinada y reconocida como una unidad compuesta de unidades menores. Estas unidades menores constituyen los elementos particulares de la situación escolar y constituyen la totalidad de lo que hay en la estructura. Lo que no es contado no existe para la estructura. En este sentido, sostiene, la cuenta se presenta como completa. Ella visibiliza lo que hay. Sin embargo no puede garantizar su completa eficacia operatoria. La ley de la estructura no puede asegurar que nada haya sido obviado por la cuenta. Puesto que, como sostiene Cerletti "desde la lógica misma de la cuenta, nunca se podrá saber si hay algo que no fue tenido en cuenta, justamente porque la misma operación de cuenta, la propia ley, no es tenida en cuenta por ella" (37). A pesar de la pretensión de completud de la ley de la estructura existe un límite interior a toda situación que no puede ser superado por ningún

procedimiento de reconocimiento. De la misma manera que Badiou, Cerletti llama vacío de la situación a aquello que se sustrae a la operación de la cuenta. En otras palabras es lo impresentado de toda presentación. El vacío de la situación educativa es aquello que no es visibilizado por la cuenta, no porque haya una falla en la cuenta, porque no cuenta algo que podría haber sido contado de otra manera. En este sentido, la cuenta es completa. De lo que se trata es de una imposibilidad de dar cuenta de aquello que no presenta de sí, como ser la propia operación de la cuenta que no es tenida en cuenta por ella misma

Estado de la situación educativa

Ante esta imposibilidad de la situación de dar cuenta de aquello que no presenta es necesaria una segunda cuenta sobre la primera, con la intención de no dejar nada por fuera. Esta segunda cuenta no debe ser aplicada de la misma manera sobre los elementos presentados por la primera ley de cuenta, puesto que se trataría de una operación redundante con los mismos inconvenientes que la primera. Se trata, entonces de otra forma de contar los elementos presentados por lo situación. La operación de esta segunda ley de cuenta consiste en la segmentación de los elementos presentados a partir de una serie de características específicas. Podríamos decir que, mientras que la primera ley de cuenta, cuenta los elementos de la situación, la segunda ley, opera, sobre los elementos de la situación a partir de una serie de clasificaciones particulares. En el caso particular del mundo escolar Cerletti muestra que así como la situación educativa presenta como sus elementos constitutivos a quien enseña, quien aprende y lo que se pone en juego en el vínculo entre el enseñar y el aprender, la segunda cuenta tiene que ver con las características con las que son incluidos esos elementos (38). En otras palabras, a través de esta segunda operación de cuenta, los elementos de la situación son distinguidos, por medio de una serie de tipificaciones que los sobre-determinan. Así por ejemplo quien enseña, el maestro, es incluido en la situación educativa como maestro de un determinado grado, de una determinada institución, de una determinada materia, etc. Como puede observarse, se trata de una serie representaciones que determinan con mayor precisión a los elementos de la situación agrupándolos y segmentándolos en virtud de ciertos rasgos.

Cerletti, siguiendo a Badiou, llama a la operación y resultado de esta segunda cuenta estado de la situación educativa estado de la situación educativa. El estado de la situación educativa es, entonces la metaestructura de la situación, en la medida que es una cuenta aplicada sobre la cuenta inicial. Ella pretende no dejar nada por fuera, incluye no sólo los elementos presentados de la situación, sino también lo que escapa a la primera determinación. El vacío, aquello que la situación impresenta es incluido por la operación de esta segunda cuenta. En este sentido, podemos decir que esta operación constituye un cierre de toda situación y completa lo que puede llamarse en sentido estricto institución escolar. Para Cerletti, la segunda cuenta define el carácter institucional de la educación en la medida que organiza, define y ordena la situación educativa desde una normativa específica y constituyente (39). Esto es, los elementos presentados por la situación educativa son representados por el estado de la situación a través de una serie de rasgo constitutivos del ámbito específicamente escolar. A diferencia de la primera ley que cuenta los elementos de la situación como individuos, la segunda lo hace a partir de una serie de características que le permiten agruparlos en segmentos propios del mundo escolar. Los cuenta de otra forma. Por ejemplo quien aprende, el alumno presentado por la situación educativa es tenido en cuenta a partir de una serie de representaciones que lo incluyen en la estructura situacional de una manera determinada. Así tras la aplicación de ambas cuentas podemos encontrarnos con la posibilidad de nombrar alumnos buenos, malos, promedio, repetidores, problemas, etc. Esta segunda cuenta tiene que ver con la forma en la que son incluidos los elementos constitutivos de la situación, define el sentido institucional de la escuela y reasegura que un estado de cosas se mantenga. Es decir, la segunda ley de cuenta en la representación de la presentación se propone garantizar que el vacío de la situación no produzca efectos desestructurantes que alteren la unidad y el normal funcionamiento de la institución.

Ahora bien, Cerletti sostiene que la distancia entre la situación y el estado de la situación educativa, es imposible de determinar definitivamente, ya que la situación se modifica permanentemente. Debido a ello, señala que existe siempre “la posibilidad de que la institución sea desbordada por lo real de la situación” (41). Dicho en otros términos, la imposibilidad de fijar la distancia entre aquello que es presentado y cómo eso es representado, deja abierta la posibilidad de la aparición de una novedad en el interior de la institución escolar. De allí que la unidad y normalidad que la segunda cuenta se propone

asegurar sea inestable. Siempre existe la posibilidad que una novedad pueda irrumpir, alterar y transformar esa compleja estructura de repetición que constituye la institución escolar. Independientemente de los medios utilizados por la estructura para asegurar la continuidad de los mismos, existe siempre la posibilidad de que aparezca una novedad que no pueda ser representada y ponga en crisis la totalidad de la estructura. En las próximas líneas profundizaremos el análisis de esta posibilidad y las consecuencias que pueden desprenderse de esta aparición.

Acontecimiento en la educación

La cuestión de la posibilidad de un acontecimiento en la educación, es abordada por Alejandro Cerletti en el capítulo 2 de *Repetición Novedad y Sujeto en la educación* (2008). Allí plantea a la institución escolar como un posible sitio de acontecimiento, más allá de la extrema dificultad existente para su irrupción[134]. En virtud de los cuatro procedimientos de verdad enunciados en el párrafo anterior, Cerletti piensa la posibilidad de reubicar lo educativo dentro de la esfera de alguno de ellos. Así despliega un análisis en el que muestra la relación entre lo educativo, la ciencia, el amor, la política y el arte. De acuerdo con su punto de vista, en la interioridad de las instituciones educativas circulan una serie de saberes y prácticas "originados en las distintas ciencias, se da un lugar más o menos destacado, a diversas expresiones artísticas, se enseña a ser un *buen* ciudadano o se gestan relaciones afectivas entre sus integrantes…" (2008:69). La irrupción de un acontecimiento en el interior de cualquier situación educativa estará vinculada con uno de estos cuatro ámbitos, ya sea de forma particular o través de sus múltiples relaciones. En sentido estricto, en este trabajo afirmaremos que sólo es posible hablar específicamente de acontecimiento político en la educación, acontecimiento científico en la educación, acontecimiento artístico en la educación, acontecimiento amoroso en la educación o sus múltiples combinaciones.

134 En función de las categorías ontológicas y metaontológicas de Badiou, Cerletti sostiene que la escuela es una estructura compleja de repetición. De acuerdo con esta idea sostiene que,. la institución escolar, en este contexto es vista como un espacio para la transmisión de contenidos, prácticas y valores sociopolíticamente regulados y administrados por el Estado. De acuerdo con sus propias palabras: "Decimos que se trata de una estructura *compleja* de repetición porque en ella intervienen múltiples factores y distintos planos de repetición (desde la obligación del cumplimiento de normas disciplinarias hasta, por ejemplo, la reiteración de las *lecciones* escolares, el aprendizaje de memoria de canciones patrias, etc.)" (Cerletti, 2008: 31).

Al igual que cualquier otra estructura de repetición las situaciones educativas siempre están expuestas a la irrupción de lo fortuito. Es decir, más allá de los diversos medios a través de los cuales la estructura pretende garantizarse el control absoluto de lo que ocurre en ella, siempre está abierta la posibilidad de la aparición de una novedad irreductible a lo que hay. Esta dimensión sin control de la estructura en la educación institucionalizada intenta, sin éxito, ser controlada por ella a través de una segunda cuenta metaestructurante. Cómo hemos visto el Estado, intenta sobredeterminar la relación inicial, por medio de una serie de representaciones cuyo único fin es mantener que lo que hay se mantenga como está o sea modificado paulatinamente y reabsorbido con los saberes previos. Sin embargo, como ya hemos afirmado, la segunda cuenta, también falla en su intento de controlarlo todo. Hay una dimensión fortuita que es constitutiva de toda situación que escapa siempre a la cuenta y se presenta como una amenaza indisoluble de transformación de toda estructura.

Que la educación institucionalizada sea un sitio de acontecimiento, no es garantía de que algo nuevo pueda darse. La aparición de una singularidad puede alterar momentáneamente una situación sin llegar a desestructurarla. Es posible que sea reacomodada a partir de los recursos existentes y todo continúe con normalidad. En otras palabras, podemos decir siguiendo a Cerletti, que a partir de una serie de modificaciones realizadas desde los saberes y prácticas de la situación y su estado, se puede garantizar momentáneamente "una continuidad en las misma condiciones en que se daba anteriormente" (2008: 66). Para que una novedad, sea considerada un acontecimiento, no sólo debe ser algo que cuestione y transforme una situación momentáneamente, sino fundamentalmente debe generar efectos. Esto es extremadamente difícil en el campo educativo, es más es casi imposible. Los casos en los que se ha dado algún acontecimiento en el interior de la educación institucionalizada son prácticamente nulos a lo largo de la historia. Sin embargo, como se intenta mostrar a continuación, el caso que ocurre en el interior de una escuela de primeras letras en la ciudad de Chuquisaca en 1826, puede ser considerado como un sitio en el irrumpe una novedad potente y radical que no puede ser obturada por el Estado y cuyos efectos aun hoy pueden sentirse.

Sujetos en la educación

Cerletti, establece una división entre sujeto de la educación y sujeto en la educación. Sobre la base de las categorías del pensamiento badiouano, sostiene que una situación educativa de normalidad es aquella en las que sus elementos se encuentran presentados y representados por la doble ley de cuenta. De acuerdo con ella la subjetivación propia de la institución escolar seria una suerte de objetivación de saberes, prácticas e individuos, concebidos en tanto términos y partes de la situación. Por ello decide denominar al sujeto de la educación en sentido tradicional como sujeto objetivo de la educación. El carácter objetivo del mismo, obedece fundamentalmente al uso que han hecho del concepto sujeto las distintas teorías de la educación. Para ella es sujeto es aquel al que están destinadas estas teorías. Él es el objeto de la educación, en tanto educando. Independientemente de los grados de pasividad o actividad que se le atribuyan en la constitución del mismo, Cerletti, observa que las teorías educativas asumen al mismo en tanto individuo. Esto es, el interés de las mismas se encuentra enfocado en "… los dispositivos institucionales, discursos, tradiciones familiares y sociales, experiencias, etc., que producen y reproducen la subjetividad de cada quien" (2008: 76). De acuerdo con esta mirada el sujeto de la educación se incluye dentro de la normalidad y continuidad de un estado de cosas. Él es un elemento contado doblemente por la ley de la estructura. No hay nada dentro de este concepto que altere la normalidad de la situación educativa. De hecho el es concebido como parte de ella.

En función de las categorías ontológicas y metaontológicas de Alain Badiou, el sujeto de la educación en sentido tradicional no puede ser considerado estrictamente como sujeto. Cerletti señala esta imposibilidad, sin embargo decide mantener este nombre con una salvedad. El sujeto de la educación propio de las teorías educativas, es considerado como un sujeto-objeto de la educación. Es decir el sujeto objetivo, es la construcción de la acción educativa por parte del Estado. En él no hay nada de novedoso que altere el normal funcionamiento de la situación educativa. Él es presentado en la situación educativa y representado por el estado. Es una figura que se constituye a partir de los saberes de la situación. Tampoco hay algo en él que exceda a la cuenta representativa del Estado. En este

sentido, Cerletti sostiene, que la subjetivación objetiva "… es un proceso continuo de individuación dentro de la normalidad del estado de cosas" (2008: 82).

Distinto es lo que sucede ante una singularidad. Independientemente de la pretensión estatal de dar cuenta de todo para garantizar la normalidad de un estado de cosas determinado, existe siempre posibilidad de una novedad. Las escuelas, en función de su estructura ontológica son espacios en los que esto puede suceder. En este sentido ellas son sitios de acontecimientos. La singularidad, es una característica fundamental de todo sitio de acontecimiento. Cuando esto sucede se da la posibilidad de una aparición subjetiva distinta de la que hay y es prevista.

La singularidad, se produce cuando ciertos términos de la situación se encuentran presentados por ella pero no son representados por la cuenta metaontológica del estado. En el caso de la educación institucionalizada Cerletti brinda el ejemplo de una niña wichi. El estado la integra desde sus saberes, prácticas y valores, en tanto alumna. Es decir la reconoce como sujeto objetivo de la educación, alfabetizable de acuerdo con las teorías y saberes que el Estado reconoce para tales efectos. Sin embargo hay una multiplicidad que escapa a su representación. Aquella que la constituye como wichi. Hay una multiplicidad constitutiva de su pertenencia a la comunidad que el estado ignora y no cuenta.

En una escuela del Distrito Escolar 19 de la Ciudad Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires se da un caso similar. Una niña que llega de Bolivia al comenzar el segundo mes de clases y es ingresada en la escuela como alumna de primer grado B. En tanto tal es reconocida con un lugar dentro de la institución. Se le reconoce una vacante en el comedor de la escuela, ocupa un lugar numerado dentro del registro de asistencia y se la reconoce como un sujeto de aprendizaje.

El primer día de escuela de la niña se advierte que ella no habla con los adultos de la institución, sin embargo lo hace con los niños. Al terminar el horario de clases se le pregunta a la madre si hay algún inconveniente con la niña que no habla. Su respuesta es negativa. La niña no tiene ningún problema. La semana siguiente sigue de la misma manera, solo que la niña ingresa a la escuela fuera de horario. Ante la falta de avances de la niña y la imposibilidad de comunicarse con ella el docente solicita intervención al Equipo de Orientación Escolar del distrito.

La niña es evaluada por los profesionales y llegan a la conclusión que tiene mutismo selectivo. Se la deriva para un tratamiento con especialistas del Gobierno de la Ciudad. Mientras la niña espera el turno correspondiente continúa asistiendo a la escuela regularmente, sin presentar mayores cambios.

La niña llega habitualmente tarde a la escuela. Por lo general llega durante la segunda hora de clases. Un lunes, llega muy temprano. Asiste al saludo a la bandera y al desayuno. Cuando los niños entran al aula y los chicos se sientan en sus bancos. Como es habitual, los niños son saludados por el maestro en español y quecha. Para se sorpresa la niña le contesta y me devuelve la pregunta en quechua.

La niña no es muda, simplemente no habla español. El maestro de la niña, las autoridades de la escuela, los profesionales de los equipos de orientación y el estado en general, sólo tuvo en cuenta a la niña desde una determinada particularidad. Aquella que la constituye en una alumna, con determinadas características particulares. En otras palabras, solo se observa las multiplicidades representadas por el Estado: alumna de una escuela pública, de un grado particular, del turno de la mañana, sujeto de aprendizaje, asistible, etc. Sin embargo existía una multiplicidad que fue ignorada. Todo aquello que era parte de su identidad como originaria del alto boliviano no fue tenido en cuenta. Podría decirse que en este caso, en particular se produjo una singularidad. Diversos elementos de la situación que están presentados en ella no están representados por el estado de la situación educativa. No obstante ello la singularidad de la que se está hablando fue una singularidad débil.

El estado rápidamente recondujo este desajuste de la normalidad. La multiplicidad implícita en la identidad “niña del Alto” es integrada desde los saberes y prácticas propias del estado. Se designa a una maestra para que trabajara con ella de manera más próxima y resolver el “problema de la lengua”. Como puede observarse, el estado integra a la niña, pero desde una ficción de integración, ya que no resuelve la cuestión identitaria de la niña. Simplemente intervino por medio de una representación que resuelve el problema para él mismo. Es decir, a partir del reconocimiento de la niña como quechua parlante, se encamina el resto de la situación a un estado de normalidad. Ya que, una vez resuelto el tema del idioma, la niña continúa siendo, alumna de la escuela, sujeto de aprendizaje, asistible, etc.

Ahora bien, en el caso particular que se detalla, la singularidad pudo ser normalizada. No obstante ello es posible que una singularidad fuerte pueda no ser normalizada con los saberes y prácticas que el Estado de la situación cuenta hasta ese momento. Si esto ocurre, la institución no se disuelve o se destruye completamente. En función de las categorías ontológicas que aquí se presentan, la cuenta siempre tiene la pretensión de completud. Ante una singularidad la cuenta siempre actúa como si se tratase de una alteración momentánea que debe ser reabsorbida. Cerletti, sostiene al respecto que la metaestructura "podrá detectar ruidos o desajustes en su continuidad, pero, al funcionar como cierre metaestructural sobre la situación educativa, supone siempre poder dar cuenta de todo lo que ocurre o puede ocurrir" (87).

A diferencia de la singularidad débil, una singularidad fuerte, completamente invisible al estado puede llegar a generar una serie de efectos impensados. Su presencia en el interior de una situación, exigirá que la cuenta cambie, pero no que deje de existir. Es decir ella hace necesaria una nueva forma de visualizar lo que no es visible en la situación, aquello que escapa a la cuenta y genera ruido. Ante la novedad acaecida, los saberes de la situación son insuficientes para nombrar y reconocer la alteridad que tiene lugar en el interior de la estructura. Debido a ello es requerida una decisión de sostenerse en esta alteridad en tanto novedad y explorar las consecuencias que se sigan a partir de ella. Lo que allí irrumpe pone en crisis la estructura de cuenta, en la medida que señala un límite a su potencia administrativa. Este límite impuesto por la irrupción de esta novedad es el punto a partir del cual algo nuevo puede llegara a existir. La multiplicidad que escapa completamente en su totalidad a la cuenta del estado es susceptible de ser llamada un acontecimiento en función de sus posibles efectos y de los procesos de subjetivación que allí tengan lugar.

En el caso particular de la escuela Cerletti agrega al concepto de sujeto objetivo de la educación, los conceptos de sujeto subjetivo en la educación, para las singularidades débiles y sujeto en la educación para aquellas singularidades fuertes o acontecimental[135]

Los sujetos en la educación entonces son aquellos que se constituyen a partir de un proceso de subjetivación abierto por la irrupción de un acontecimiento, ya sea este político,

135 En este trabajo analizamos la posibilidad de sujeto en la educación a partir de la aparición de un acontecimiento político en la educación, durante las primeras décadas del siglo XIX en la ciudad de Chuquisaca.

artístico, científico o poético en la educación. Este trabajo se dedica exclusivamente a la aparición de un sujeto político en la educación a partir del acontecimiento político en la educación.

Conclusiones

En este capítulo se presentan las categorías ontológicas y metaontológicas de Alain Badiou. A su vez se describe la lectura y reapropiación de esas categorías realizadas por Alejandro Cerletti. La importancia de esta apropiación reside en su foco de aplicación, la institución escolar. Su análisis sobre la posibilidades de una aparición novedosa en ella sirven, al presente trabajo, a los fines de reinterpretar el pensamiento de Simón Rodríguez de manera completamente diferente a como lo hace la tradición académica.

De acuerdo con lectura de la obra de Rodríguez que aquí se propone apoyada en estas categorías es posible sostener que su concepto de educación popular puede ser interpretado como el nombre filosófico de una verdad. En la ciudad de Chuquisaca, en una institución escolar particular, se produce un acontecimiento político en la educación. En el próximo capítulo se muestra y analiza esta irrupción acontecimental y las consecuencias generadas por la misma. Para ello se estudia la institución educativa de Chuquisaca en la que interviene Rodríguez durante 1825 de acuerdo con las categorías ontológicas y metaontológicas que aquí presentamos. En función de ellas se establece en qué medida es posible pensar una situación educativa y un estado de la situación durante los primeros años de la República. Sobre la base de esta estructura se describe aquello que se entiende como la irrupción un acontecimiento político en la educación latinoamericana. Finalmente se pone en relación esta aparición novedosa con la construcción de una verdad política en la educación y un proceso de subjetivación determinado. Al finalizar el capítulo V es posible afirmar que la originalidad del pensamiento de Simón Rodríguez consiste precisamente en la formulación de su concepto de educación popular, entendido este como el nombre filosófico de un acontecimiento político en la educación.

Capítulo 7

Creación y originalidad en el Pensamiento de Simón Rodríguez

En este capítulo se asume a la institución escolar en el imperio español a partir de las categorías ontológicas y metaontológicas que presentamos en el capítulo anterior. Para ello se realiza una breve descripción de la institución escolar durante la colonia, en el territorio del Alto Perú. El objetivo de esta descripción es mostrar la existencia de instituciones educativas destinadas para todos los sectores de la población hispanoamericana. A lo largo de la misma se procura ver en qué medida, la corona española y la república utilizan estas instituciones como espacios de formación católica, primero y ciudadana después. A través de ella los niños de las distintas castas son incluidos y contados por las autoridades de acuerdo con un determinado fin. Para ello se estudia detalladamente de la institución destinada a la educación de los sectores más bajos de la población: los hospicios.

Estas instituciones, a partir del siglo XVIII son concebidas por la corona como espacios de gestión y administración de los pobres del imperio. De acuerdo con la política imperante por aquellos tiempos, los funcionarios españoles consideran estas instituciones como los espacios destinados a la formación de una masa de trabajadores productivos que contribuya a la modernización del imperio.

La decisión de trabajar con esta institución consiste fundamentalmente en el carácter de la población destinada a ser formada y disciplinada en estas instituciones. Los pobres, los más pobres del imperio, aquellos que no son deseados por nadie son incluidos por la monarquía en el interior de una de sus instituciones de formación. El carácter educativo de estas instituciones permite ver en qué medida todas las castas tienen posibilidades, al menos en teoría, de acceder a los rudimentos de la lectura y la escritura.

Su análisis como estructura educativa, lleva a pensar al menos dos cosas. En primer lugar, a partir del estudio de los mismos, sea posible concluir que tal vez no sea tan adecuado decir que durante la colonia, los únicos que pueden asistir a la escuela son los blancos ricos. En segundo lugar esta situación particular de los hospicios, en tanto estructura de aceptación e inclusión de los más necesitados puede ser relacionada con el pensamiento de Simón Rodríguez en particular. De mostrarse que estas instituciones para pobres y abandonados,

funcionan como espacios de formación y educación, perdería fuerza la idea tan difundida que la novedad del pensamiento de Rodríguez se encuentra en la inclusión de los más necesitados en un espacio de formación. La mayoría de los trabajos dedicados al pensamiento de Rodríguez suelen sostener que la novedad del mismo reside en la inclusión de los sectores populares en espacios de formación. De acuerdo con ellos, dado el contexto educativo de la época, los sectores más bajos de la sociedad no son incluidos en la escuela. Nuestro análisis del contexto educativo en general y de los hospicios en particular, nos permite mostrar que esta idea tan difundida entre los sectores académicos no se adecúa con los datos que encontramos. De manera tal que la novedad de su pensamiento hay que buscarla en otro lugar distinto a la sola inclusión de los pobres en la escuela.

Sobre la base de esta descripción histórica de las escuelas en el Alto Perú se indaga la posible aparición de una novedad y la conceptualización de la misma por parte de Rodríguez, en la Escuela Modelo de Chuquisaca. De acuerdo con nuestra interpretación, es posible decir que la originalidad de su pensamiento reside precisamente en la conceptualización de la novedad que tiene lugar en su escuela de primeras letras. Dicha novedad se estructura a partir de una decisión particular de sostenerla como tal en el contexto educativo de la ciudad de Chuquisaca. Esta última sección del presente capítulo se muestra que la originalidad y radicalidad del pensamiento de Rodríguez se encuentra articulada con la aparición y nominación de un acontecimiento político en la educación. En otras palabras se intenta decir que la novedad de su pensamiento se encuentra en su concepto de educación popular, entendido este como la nominación filosófica de una aparición inédita en la escuela de primeras letras.

Institución escolar en el imperio español

La educación de primeras letras durante la colonia, persigue fundamentalmente dos objetivos. El primero de ellos es la evangelización de la población originaria y la imposición de la lengua del conquistador[136]. De acuerdo con los trabajos consultados, la

136 Escobari de Querejazu (2010), sostiene que la enseñanza la alfabetización de la población americana no constituye un problema a ser abordado hasta el siglo XVIII. De acuerdo con la autora, durante los primeros años de la colonia, la lectura y escritura no son requisitos indispensables para la vida en comunidad. La mayoría de las personas no saben leer y escribir y sólo un grupo reducido sabía tan solo firmar. Gran parte de la población era analfabeta, sin embargo este hecho no es un impedimento para llevar adelante sus vidas (2010: 229). Durante los primeros siglos de la colonia, sostiene la autora,

corona española descansa en las distintas órdenes religiosas que vienen al continente la tarea educativa. De esta manera, el territorio del Alto Perú se ve poblado de una serie de instituciones educativas dependientes de las distintas órdenes religiosas, dedicadas a alfabetizar, evangelizar y formar, no solo a los pueblos originarios, sino también al resto de la población. Dominicos, franciscanos, mercedarios, agustinos y jesuitas, se esparcen por el territorio del Alto Perú, con el objetivo de llevar la palabra de Cristo y desterrar la idolatría de los pueblos originarios.

Los pueblos originarios son acogidos en instituciones especiales de distintas categorías dedicadas a tal fin[137]. La población criolla y la española de alta alcurnia son educadas en colegios y seminarios, como así también en sus propios hogares. Los colegios son utilizados como espacios de formación de primeras letras y los seminarios para la formación de sacerdotes (Escobari Querejazu, 2010: 28). Entre los colegios más destacados de la región se encuentran el Colegio Real de San Juan Bautista, y el Colegio de San Cristóbal. Amabas instituciones se caracterizan por el carácter elitista, no sólo de su formación, sino también de su población. Estos colegios sólo reciben niños blancos peninsulares y criollos de las familias más importantes de la Audiencia. Junto a estos colegios funcionan otros de similares características en las ciudades de la Paz, Oruro, Potosí Cochabamba y Santa Cruz. Los huérfanos son acogidos y educados en distintas instituciones. Querejazu, sostiene al respecto que las casas de huérfanos, son consideradas por la población en general y la autoridades en particular más como "instituciones de educación y alfabetización, que de beneficencia hacia los pobres" (32).

Durante los primeros tres siglos de la colonia, escuelas, colegios y seminarios son creados para la alfabetización y catequesis de la población en su conjunto desde los primeros días de la colonia. A lo largo de la Audiencia de Charcas se crean instituciones que albergan diferenciadamente al conjunto de la población. Escuelas para hijos de caciques, escuelas

aquellos que sabían leer y escribir bien eran los letrados, algún personaje de la Audiencia y un grupo reducido de sacerdotes.

137 De acuerdo a su relevancia social los niños indígenas eran recibidos en distintos colegios. Los hijos de caciques importantes y familias nobles son recibidos en el Colegio del Sol. El resto de la población asistía a escuelas de menor relevancia como el Colegio de la Compañía de Jesús del pueblo de Juli. Para mayor información sobre el tema ver (Escobari de Querejazu, 2012: 255-303).

para blancos, para mestizos, huérfanos y blancos pobres funcionan en el territorio del Alto Perú[138].

Conseguido el propósito inicial, la corona se plantea la necesidad de formación de la población para la reactivación económica y social del imperio durante el último siglo de dominio español en América. Apoyados en los principios de la ilustración, los funcionaros de la corona, ven en la formación del pueblo el medio ideal para conseguir la mano de obra necesaria para el desarrollo y modernización del imperio.

A partir del siglo XVIII, la realidad educativa del imperio español experimenta una serie de cambios, debido al acceso al trono de una nueva casa monárquica de origen francés. Los borbones a través de sus funcionarios realizan una serie de reformas destinadas a la modernización y desarrollo del imperio. Estas reformas conocidas por el nombre de la casa reinante asumen a la educación del pueblo como un medio para lograr el objetivo propuesto. A partir del accionar de los ministros ilustrados la educación adquiere un papel protagónico en la tarea de modernización del imperio español. Para Sánchez Blanco (2007), es posible hablar de una auténtica reforma y modernización de los estudios en España. Según su punto de vista la educación es considerada por la monarquía como una de las bases institucionales del cambio (237). La idea de un imperio eficiente y moderno en todos sus estamentos, supone, entre otros puntos importantes para la corona una mayor productividad y recaudación de impuestos, con los cuales financiar nuevas empresas. Para ello son necesario trabajadores útiles e ilustrados que incrementaran el volumen del trabajo con el que se nutrirían las rentas del reino. El Marqués de Ensenada en sus *Representaciones*, expone esta cuestión con claridad ante el Rey Fernando VI. Allí, sostiene, que es imposible promover la felicidad entre los súbditos del reino, como así también una mayor recaudación del erario, si no se atiende a una racionalización de los recursos, la eliminación de la ociosidad y la promoción del trabajo (Ozanam, 1980: 67-124). El proyecto de Ensenada, supone fortalecer la economía y potenciar el ejército y la marina. Para ello es necesaria la formación, no sólo de cuadros de elite, sino también de trabajadores y soldados rasos que puedan llevar adelante la tarea (Varela / Uría, 1999: 95 - 96).

138 Más allá de la posibilidad cierta de alfabetización, la población que asistió a la escuela fue muy reducida. Para mayor profundidad sobre el tema ver Escobari de Querejazu (2010, 2012) y Querejazu (1995).

En el caso de América Latina, no pocos intelectuales reflejan estas ideas de la metrópolis. El primer escrito de Simón Rodríguez, es un ejemplo de lo que decimos. A lo largo del texto podemos encontrar una serie de referencias al papel de la educación en el desarrollo de los individuos y la sociedad en su conjunto.[139] Manuel Cuero escribe en 1787 acerca de la necesidad de escuelas públicas y gratuitas para las distintas castas (García Sánchez, 2005: 222). Francisco Caldas propone la creación de nuevas escuelas en 1768 con el deseo de mejorar la educación de primeras letras de los niños del imperio (231). Moreno y Escandón en 1774 y Cabello y Góngora en 1784, proponen nuevos planes de estudio para las escuelas de primeras letras de la colonia (232). A partir del siglo XVIII comienza a gestarse un marcado interés por la educación del pueblo por parte de las élites ilustradas. Este interés se centra en el alcance de la educación a la mayor cantidad de personas.

Debido a ello es posible ver en todo el territorio español distinto tipos de escuelas destinadas a cada una de las castas que componían el imperio. El caso más paradigmático de todos, a nuestro entender es el de los hospicios. Estas instituciones, originalmente creadas como espacios de caridad, se transforman a partir del siglo XVIII en instituciones de formación de los sectores más bajos de la sociedad. En el caso particular del territorio americano, Pilar Gonzalbo Aizpurú (1992), Bianchi (1992, 2000) Moreno (2000), Casolino Sen (2004), Chuehue Huaman (2004, 2006, 2009), Castillo Canché (2008), Mancera Carrero (2012) y Escobari de Querejazu (2012) describen en sus trabajos sobre los hospicios las actividades y medidas destinadas a la formación y cuidado de la infancia expósita. Para ellos, estas instituciones son concebidas en el territorio americano como reflejo de las instituciones peninsulares.

Las diversas constituciones de los distintos hospicios dan cuenta de los fines educativos de la institución, como así también los medios a través de los cuales se pretende lograr la formación de los niños. De acuerdo con los textos consultados los hospicios en América son concebidos como espacios de control, gestión y educación de los sectores más pobres de la ciudad. Las constituciones del hospicio de la ciudad de México sostienen explícitamente la necesidad de formación espiritual y material de los niños (Aizpurú, 1992:424). Lo mismo sucede con los hospicios de la ciudad de Buenos Aires (Moreno 2000), Santa Fe de Bogotá (Mancera Carrera, 2012: 228-230), de Lima (Chuhue Huaman 2004: 155-157), de Mérida (Castillo Canché, 2008:32 -35) y de Chuquisaca (Escobari

139 Ya hemos hecho referencia los mismos en el capítulo II.

Querejazu 2012: 307-310). En todos estos casos se hace referencia al carácter educador de estas instituciones. Para llevar a cabo su tarea formativa las constituciones describen el mismo conjunto de prácticas que los hospicios europeos. Es decir, encierro, clasificación, vigilancias, y control del tiempo, espacio y las actividades de los internos son concebidos como los medios idóneos para la formación material y espiritual de los niños y niñas abandonados en el continente americano.

La vigilancia de los niños es una condición necesaria de su formación y cuidado. De la misma manera que en Europa, las casas de expósitos americanas cuentan con una personal dedicado específicamente al cuidado, vigilancia y control de los niños y niñas. En el interior de cada una de ellas la totalidad del personal cumple tareas de control y cuidado de los internos. Desde el director del hospicio, hasta el empleado de menor jerarquía tiene entre sus funciones cuidar del orden y la disciplina en el interior de la institución. En este sentido, Mancera Carrero, sostiene que en el Hospicio de Santa Fe de Bogotá, la totalidad del personal considera entre sus responsabilidades cotidianas "guardar el orden y la disciplina verificando que los reclusos o refugiados… estuvieran bien vestidos, aseados, sanos y con actitud para trabajar" (2012:229). Según Corbella (2008), San Alberto, refiere a la responsabilidad de las maestras y personal de la institución en el cuidado del orden. De acuerdo con la autora, para el obispo de Tucumán los maestros son los encargados de educar, cuidar, vigilar y, llegado el caso castigar a las alumnas a su cargo (2008: 35). Castillo Canché (2008), sostiene que en el caso del Hospicio de Mérida, la vigilancia, control y castigo de los internos son cuidadosamente observado por la totalidad del personal. De acuerdo con sus ordenanzas todas las actividades diurnas son controladas por el personal de la institución. El silencio es una herramienta fundamental del control institucional, durante el día está expresamente prohibido comunicarse con otro interno. Celadores y maestros de oficios son los encargados de controlar el cumplimiento de esta regla en el comedor y durante el resto de las labores diurnas (2008)

Respecto del control del tiempo y las actividades de los internos, Mancera Carrero (2012) sostiene que, en el hospicio de Bogotá el tiempo de está puntillosamente administrado en función de tareas específicamente determinadas. Desde las primeras horas del día hasta la hora de retiro, son contempladas por las autoridades de la institución en relación a las actividades previstas para los internos. Entre los seis años y siete años, observa Mancera

Carrero, los niños reciben lecciones de moral, religión, primeras letras y un oficio en el que se muestren capaces para desempeñarlo. Por lo general estos varían entre la zapatería y el tejido (229). De acuerdo con los datos consultados por la autora estas orientaciones pedagógicas en la casa de expósitos y el Real Hospicio se mantienen vigentes hasta mediados del siglo XIX. Los internos de Lima, al igual que los internos del resto de los hospicios pasan sus horas con actividades pensadas y controladas por las autoridades. Chuhue Huaman (2004), sostiene que, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, se propone que los internos aprendan labores que les permitan ganarse el sustento y formarse como trabajadores útiles para ellos mismo y la sociedad.

En 1765, bajo el virreinato de Manuel de Amat por decreto del 20 de junio, se establece la planificación de un obraje de "tocuyos y telas toscas de lanas para que se ejercitasen los pobres en labores adecuadas" (156). Por otro lado con la compra de la imprenta en 1748 y el favor Real que atribuye a la Casa de expósitos de Lima las ganancias por la impresión de cartillas oficiales, los internos encuentran una forma de integración social por medio del trabajo (158). A estas actividades se le suma, durante la última década del siglo XVIII, por iniciativa del licenciado Juan José Cavero la enseñanza de primeras letras (162). Según Medina (1965), todas estas actividades son pensadas fundamentalmente para mantener el orden a través de una actividad que les permitiera ocupar a los internos en una actividad de provecho (57). En este mismo sentido Castillo Canché (2008), sostiene que en el hospicio Mérida, la distribución del tiempo y las actividades de los internos tiene como objeto la formación y control de los hospicianos. Allí las actividades de los internos están distribuidas a lo largo del día de acuerdo a un criterio religioso. Según su punto de vista las ordenanzas organizan el día de la misma manera que lo hacen los conventos religiosos.

La secularización de los hospicios españoles del siglo XVIII, constituye un paso decisivo en la institucionalización de la educación de los sectores más bajos de la sociedad. El estímulo a la creación y desarrollo de estas instituciones, por parte de la corona son muestras claras de la decisión estatal de intervenir, no solo en el problema de la pobreza, sino también en el de su educación. De hecho, como hemos escrito, la superación de la pobreza, es en gran medida para los ilustrados españoles un problema educativo. Al respecto, todos los autores del período coinciden en señalar que la prosperidad y felicidad del pueblo se logra a partir de una transformación cultural y pedagógica que inculque en los

más necesitados el amor al trabajo. En este sentido, los hospicios son instituciones educativas, promovidas por el estado borbónico para educar y gestionar la pobreza a partir de valores tales como trabajo, prosperidad, felicidad y fidelidad.

De acuerdo con lo escrito puede decirse que a largo de la colonia existen instituciones educativas destinadas a todos los sectores de la población. A partir del siglo XVIII, es posible encontrar instituciones educativas para todas las castas, inclusive para aquellos niños que son abandonados. En este sentido, es posible decir que a través de las instituciones educativas, la corona española, primero y la república después, se propone la trasmisión de una serie de valores conocimientos y prácticas considerados como necesarios para la producción y reproducción de un determinado estado de cosas.

Las escuelas son funcionales a los intereses a los intereses del estado para dar cuenta y controlar administrativamente a los integrantes del imperio y la república. Por medio de ellas se incluye de una manera bien pautada a los niños dentro de estas instituciones. En función del lugar social de cada uno de ellos, el estado dispone de una institución particular que los cuenta, en tanto alumnos. En este sentido podemos decir, que a través de las distintas instituciones educativas presentes en la colonia, el estado ordena y da consistencia a un escenario escencialmente múltiple de relaciones sociales, culturales, cognitivas, ideológicas, etc.

De acuerdo con las categorías ontológicas y metaontológicas que describimos en el presente trabajo, podemos decir que, a lo largo del continente americano, desde los inicios de la colonia es posible distinguir diversas situaciones educativas. Las escuelas en tanto estructuras complejas de repetición en las que sus elementos son contados por una doble ley de cuenta, están en el continente americano desde muy temprano. Prácticamente desde la llegada de los españoles se crean espacios educativos en los que sus elementos son presentados y representados doblemente. Sin embargo, es a partir del siglo XVIII, donde la escolarización de los distintos sectores de la población, comienza a ser motivo de preocupación por parte de las autoridades. A partir de las reformas borbónicas se producen una serie de cambios significativos en materia escolar que cambian el panorama educativo de la colonia.

En el caso particular del Alto Perú, Escobari de Querejazu (2009), muestra el incremento del proceso de escolarización en esas tierras desde el siglo XVIII en adelante. Según la autora, entre los siglos XVI y XVIII la alfabetización no es un problema para las autoridades. La mayoría de las personas llevan adelante su vida con muy escasos conocimientos sobre la lectura y la escritura. Hasta el siglo XVIII, el número de personas que saben leer y escribir es muy reducido. Hasta esa época," quienes escribían y leían eran los escribanos, los letrados oidores de la Audiencia de Charcas, conocedores de leyes y algunos religiosos" (2010: 231).

Como se detalla en esta sección del trabajo es posible distinguir en todas las escuelas a las que se hacen referencia a quien enseña, quien aprende, contenidos a ser transmitidos e incluso, personal administrativo, reglamentos, conducción etc. A su vez hay representaciones de esos elementos a través de una serie de características determinadas con la intención de dar consistencia y cierre a la estructura. A través de esta doble cuenta la multiplicidad existente en cada uno de estos espacios es presentada, ordenada y representada. A modo de ejemplo se muestra la aplicación de estas cuentas en una de las instituciones destinadas a la formación y administración de los sectores más pobres de la sociedad: los hospicios.

La población más pobre del imperio y de la república es alojada en este tipo de instituciones que, a partir del siglo XVIII, pasan a ser concebidas como instituciones educativas. Por medio de estas instituciones, incluso aquellos que no son deseados por sus familias son tenidos en cuenta por el estado.

Simón Rodríguez trabaja desde su vuelta de España con la población que es contenida en los hospicios. La primera escuela que abre en América tras su estancia en Europa es en un hospicio y lo mismo hace en Chuquisaca. Sin embargo lo que él hace allí es algo completamente distinto a lo que hacen esas instituciones. Los niños no son incluidos en su escuela como internos, ellos son considerados simplemente como alumnos. Él diluye las categorías del hospicio, para transformarlas en otras diferentes. Este intento de Rodríguez es la primera apuesta que realiza en América por hacer circular algo nuevo en el interior de las instituciones educativas. Las circunstancias hacen que la escuela no prosperara en el tiempo, ni llegara a constituirse en una verdadera novedad. Con el correr de los años llega

la experiencia de Chuquisaca. Allí tiene lugar la creación más potente y radicalizada de su pensamiento. Aquello que sólo es un destello en la escuela de 1823, se convierte aquí en una huella cuyos efectos aún es posible sentir. En la escuela modelo de Chuquisaca sucede con la población destinada a los hospicios algo completamente inaudito. Ella es incluida en un mismo espacio junto con el resto de la población en calidad de iguales. Este hecho desarticula y transforma no solo los hospicios, sino también a las escuelas en general, en algo nuevo.

La originalidad del pensamiento de Rodríguez no está asociada, como la mayoría de la tradición acredita, en la inclusión de los pobres en una escuela, sino en la forma de hacerlo. Los pobres pueden asistir a la escuela, ellos son contemplados por el estado español y el republicano. A continuación se describe la forma en la cual ellos son tenidos en cuenta en estas instituciones sobre la base de las categorías ontológicas y metaontológicas que aquí se presenta. A partir de las mismas se intenta mostrar que los hospicios bien pueden ser concebidos, de la misma forma que las escuelas, como estructuras complejas de repetición estructuradas por una doble ley de cuenta. En las próximas líneas se muestra el accionar de la situación educativa y del estado de la situación educativa en los hospicios, el lugar en el que los más pobres de la sociedad son educados.

Situación y Estado de la situación educativa en el Alto Perú

Los hospicios hispanoamericanos, durante el siglo XVIII y principios del XIX, como estructuras múltiples en las que sus elementos (también ellos múltiples) son ordenados de acuerdo a una determinada ley que no sólo establece y distribuye los lugares en el interior de la misma, sino también quiénes ocupan esos lugares y cómo deben hacerlo. La totalidad múltiple de lo que hay en el interior del hospicio es ordenada por una legalidad instituyente, compuesta por un equilibrio inestable entre las normas oficiales, la tradiciones institucionales y las características poblacionales de los internos.

En el caso particular que se está analizando, la multiplicidad es unificada y organizada en torno a las figuras de quien enseña, quien aprende, el personal interno de la institución y los

contenidos a ser transmitidos. Esto puede verse con claridad a partir de la lectura de las ordenanzas y constituciones de los distintos hospicios y casas de expósitos en el interior del imperio español[140]. La mayoría de estas instituciones, dan cuenta de la presencia de individuos dedicados a enseñar, a aprender, junto con conocimientos, valores, saberes y prácticas a ser transmitidas. En tanto instituciones educativas los hospicios cuentan con personas dedicadas a enseñar. Maestros de primeras letras, celadores, mayordomos, maestros artesanos y religiosos junto con una serie bien definida de personas constituyen el personal dedicado a enseñar. Junto a las múltiples figuras contenidas en los hospicios cuya función es enseñar, están aquellos cuya función es aprender. De acuerdo con la estructura institucional de los hospicios españoles y americanos, los internos constituyen un componente central en la unidad funcional de los mismos.

Expósitos, huérfanos, abandonados, mendigos y pobres en general son subsumidos en el interior institucional como internos. La multiplicidad de pobres que circulan por las plazas y caminos del reino son contados e incluidos en el interior de estos espacios de encierro bajo el nombre de hospicianos. Las personas contadas en los grupos mencionados, son presentadas en los hospicios como aquellos a ser educados y trasformados. Todas las disposiciones reales, documentos y trabajos dedicados a estas instituciones durante el siglo XVIII, dan cuenta de los internos como aquellos a ser educados por el Estado.

Finalmente, la unidad institucional es completada por los contenidos a ser transmitidos. En tanto instituciones educativas los hospicios, son pensados en función de su carácter, disciplinador y transformador de un sector específico de la sociedad. Para lograr su objetivo estas instituciones se proponen trasmitir una serie de prácticas, valores y saberes. Entre ellos se destacan la doctrina católica, el amor al trabajo y en algunos casos la enseñanza de las primeras letras. Estos contenidos son transmitidos de diferentes maneras, a través de espacios particularmente dedicados a tal fin, como los talleres, escuelas de primeras letras y misas. Tan importante es la presencia de los contenidos en el interior de estas estructuras institucionales que su falta puede ser considerada como el punto de inflexión entre una institución de caridad y una educativa.

140 La mayoría de las constituciones eran muy similares entre sí. Tanto en América como en Europa.

La capacidad de transmitir algo, en un determinado espacio a porciones de la sociedad de las cuales, hasta el siglo XVIII, se espera muy poco, significa un cambio radical en la función y sentido de esta institución. Los hospicios en tanto situaciones educativas en el siglo XVIII y principios del XIX, dan cuenta de una multiplicidad particular y específica ignorada hasta ese momento por la monarquía española. La decisión estatal de intervenir en la gestión y administración de la educación de huérfanos y expósitos en general, constituye la visibilización de los mismos a los ojos del Rey.

Antes del siglo XVIII, los niños son literalmente abandonados en la oscuridad de la noche. En una sociedad en la que el honor y las tradiciones rigen las conductas sociales, los niños no deseados son dejados a su suerte en espacios públicos. En este sentido decimos que los hospicios son instituciones que contienen a los no queridos, aquellos cuyo único destino es el frío de la noche o las fauces de algún animal callejero. Ellos dan cuenta de aquellos que la sociedad no quiere ver. Estas instituciones contienen y cuentan en su interior a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, a los que la sociedad no tiene en cuenta.

La situación educativa del hospicio, es una estructura que contuvo a los que hasta ese momento escapan a toda cuenta. Se caracteriza principalmente por albergar en su interior a los sin cuenta desde una nueva cuenta. Los hospicios presentan en su interior a los no deseados, como hospicianos y en tanto tales deben ser educados. Todo hospicio, en la medida que es una presentación estructurada de lo que hay en su interior, da cuenta no sólo de los huérfanos, sino también de su personal y constituciones. La cuenta de la situación se presenta así como completa. Ella presenta y hace visible sus elementos constituyentes, como unidades mínimas resultantes de la cuenta estructurante de la situación. En este sentido, los hospicios al presentar a sus elementos les confieren existencia. El reconocimiento de la multiplicidad de origen como unidad presentada es todo lo que existe para la situación. Sin embargo como toda presentación hay algo que se escapa de la cuenta de la estructura. Siempre existe la posibilidad de que algo escape del control y administración de la misma. La presentación de los elementos constitutivos del hospicio no garantiza el total y absoluto control de lo que allí ocurre. La cuenta de la situación educativa del hospicio no puede asegurar el absoluto dominio de lo aleatorio. De la misma manera que en toda situación, hay algo que se sustrae de la cuenta de la situación educativa de los hospicios. Algo que es invisible a ella misma y que va a exigir otro procedimiento de

cuenta que intente nombrarlo, para garantizar que nada quede por fuera. Este procedimiento debe ser distinto al primero y no es otro que la cuenta del Estado de la situación. A continuación se intenta ver como esta segunda cuenta se despliega por los elementos constitutivos del hospicio con un medio nuevo de reconocimiento propio del Estado de la situación.

Estado de la situación educativa en los hospicios: escuelas de pobres

A lo largo de lo escrito en este capítulo se sostiene que, toda situación siempre corre el riesgo de la presentación de algo que no puede ser nombrado por la ley de la situación. Esto se debe, precisamente a la insuficiencia de la cuenta por uno de la estructura situacional. Más allá de la pretensión de completud, siempre hay algo que escapa a la cuenta. Eso que escapa, no es otra cosa que la cuenta misma. La cuenta por uno no puede establecer, ni medir la eficacia de su propia operatoria, ella misma no puede ser contada. De esta manera, para solucionar este problema es necesaria una nueva cuenta que estructure la estructura inicial. Esta segunda cuenta funciona como una meta estructura de la estructura situacional y su objeto es precisamente la cuenta por uno de la cuenta inicial. Esta operación asegura que la cuenta inicial incapaz de contarse a sí misma sea contada por uno. Como ya se ha escrito, esa metaestructura recibe el nombre de *estado de la situación*.

Badiou ejemplifica el funcionamiento y sentido del estado de la situación a través del concepto de Estado como organización jurídico administrativa. De la misma manera que el estado de la situación el Estado, no recorta individuos, sino clases de individuos. Él no considera en sentido estricto a lo múltiple de los individuos, sino que los sectoriza de acuerdo con un conjunto de características determinadas. En función de su propia operatoria, sobredetermina las multiplicidades iniciales en partes que nombra y distingue, por ejemplo, como “ciudadanos”, “extranjeros”, “votantes”, “hombres”, “mujeres”, “niños” “trabajadores”, etc.

En el caso que se analiza el estado de la situación educativa se ve en las determinaciones que la monarquía española, primero y el estado republicano después, realizan sobre las situaciones educativas. Esta segunda cuenta que opera sobre la primera y sobredetermina

los elementos presentados a través de una serie de representaciones. Estas se manifiestan a través de las intervenciones del Estado borbónico y republicano en una serie de medidas propias de su política educativa. Las diversas Cédulas Reales, leyes y decretos relativos a la educación del pueblo, como así también las diversas constituciones de los hospicios y los saberes pedagógicos, constituyen parte de un conjunto normativo a través del cual el Estado representa, los elementos presentados en la situación educativa.

La intervención de la corona en materia educativa es muy importante desde mediados del siglo XVIII a principios del siglo XIX. Los hospicios en tanto instituciones en las que se despliega una actividad educativa, son objeto de la representación del Estado. Los borbones, conciben a estos establecimientos, como espacios destinados específicamente a la educación y formación de los sectores más bajos de la sociedad. De la misma manera durante los primeros años de la república las autoridades conciben a estas instituciones como espacios de acogida y formación de la infancia pobre. Los trabajos de los últimos veinte años dedicados al tema dan cuenta de esta situación[141].

De acuerdo con la categoría que se presentan en el capítulo anterior podemos decir que el Estado en su intervención sobre las instituciones educativas realiza una serie de representaciones de lo que hay en ellas. A través de una serie de dispositivos propios de su legalidad estatal concibe a los elementos propios de la situación escolar de acuerdo a una serie de características específicas y funcionales a sus intereses. La visión del estado es homogeneizadora respecto de los individuos particulares. Son tenidos en cuenta como directivos, personal de enseñanza y formación en el marco de una institución. El agrupamiento de los elemento de la situación se realiza por el Estado de acuerdo a una serie de representaciones. Maestros, internos, directivos y personal administrativos de los distintos hospicios son sobredeterminado por el Estado en función a una serie de características propias de su política educativa. Así, por ejemplo, si se tiene en cuenta al personal dedicado a la formación de los internos en tanto elemento de la situación educativo, vemos como es representado por el Estado como, maestro de una determinada institución, de una disciplina particular (talleres, primeras letras o doctrina), en un ámbito determinado (sector o pieza asignada a esa tarea) y con una serie de rasgos exigidos por el

141 Ver “Institución escolar en el Imperio español” del presente capítulo.

Estado para todo aquel que desempeñe esa función (súbdito fiel, capaz y católico, primero. Virtuosos, ilustrado, republicano después).

De esta manera, podemos decir que el Estado, en el accionar referido a su política educativa realiza una operación sobre la cuenta inicial de la estructura situacional. A través de sus representaciones, el Estado, en tanto estado de la situación educativa lleva adelante una segunda cuenta metaestructural de la situación educativa. Los elementos de la situación educativa son contados de una forma diferente, con el objeto de reasegurar la posibilidad de control de lo aleatorio. Como todo Estado, el estado de la situación educativa se propone dar cuenta de todo, sin que nada quede por fuera. La novedad, le resulta ajena y peligrosa. Para evitar el peligro desestructurante de la novedad el estado de la situación recurre a la mayor sobredeterminación posible de los elementos de la situación. Es decir, el Estado, en tanto estado de la situación educativa realiza la mayor cantidad de representaciones posibles de los elementos presentados por la situación educativa. Esto quiere decir que representa de múltiples maneras a la situación. A través de un conjunto de caracterizaciones particulares, el estado de la situación educativa representa a los maestros, a los internos y a los contenidos en general, de acuerdo a una política educativa determinada. De la misma manera que el Estado, el estado de la situación educativa concibe a los, autoridades, maestros, los alumnos y sus contenidos no como individuos particulares, sino como a sectores, a conjuntos de individuos sobre los que impone una serie de características específicas del ámbito institucional. En este sentido, Badiou sostiene que la potencia del estado de la situación excede siempre a la de la situación educativa.

En el caso de los hospicios el Estado no solo representa a los maestros, alumnos y contenidos como grupos, sino que, a su vez, sobre estos realizan múltiples determinaciones. No se trata exclusivamente de maestros que pertenecen a una institución determinada, con funciones específicas y características particulares. Los maestros de los hospicios deben ser piadosos, comedidos, buenos cristianos y súbditos fieles. Como puede observarse en sentido estricto, el docente del hospicio al que hace referencia el Estado no es un individuo particular y específico, sino una parte representada por el Estado en el interior de la institución. De la misma manera sucede con el alumno. Ellos son representados, a través de una serie caracterizaciones, tales como aplicado, obediente, sumiso, problemático, revoltoso, etc.

Como se ha escrito en el capítulo anterior, para Badiou la relación entre presentación y representación, entre situación y estado de la situación se da en tres dimensiones que él llama *normalidad*, *excresencia* y *singularidad*. El primer caso es aquel en el que toda multiplicidad presentada por la situación es representada por el estado de la situación. En esos casos, todo lo que es presentado es incluido en la cuenta del estado de la situación. Si tenemos en cuenta que en este trabajo asumimos que, el estado de la situación y el Estado son una misma cosa, podemos decir que la situación de normalidad es aquella en la que una institución puede dar cuenta de todo lo que hay y ocurre en su interior.

La normalidad, entonces, tiene que ver con el hecho de que el establecimiento educativo está en condiciones, a partir de las representaciones realizadas por la segunda estructura, de asegurar el funcionamiento y continuidad de un determinado estado de cosas. En los hospicios del siglo XVIII y principios del XIX la normalidad está vinculada al funcionamiento de los mismos.

El segundo caso, el de la excresencia, es aquel en el que una multiplicidad representada no es presentada por la situación. Esta modalidad se relaciona con el exceso del estado de la situación sobre la situación. En este sentido, las excrecencias son aquellas representaciones realizadas por el Estado cuya finalidad consiste en contener las posibles disfunciones del sistema. Ejemplos de esta modalidad son representaciones tales como hospiciano problemático, docente del instituto, interno piadoso, etc. Todas estas representaciones definen clases o subgrupo de múltiples, que en sentido estricto no existen. Son instrumentos que el Estado utiliza para normativizar y organizar todo lo que sucede o podría suceder en el interior de las instituciones con el fin de evitar la aparición de una novedad que pueda ponerlas en peligro. El caso del alumno revoltoso, es un caso paradigmático. En algunos hospicios esta representación es utilizada para todo aquel que no se adapta al normal funcionamiento de la institución. Esta clasificación activa una serie de mecanismos disciplinarios particulares. Los internos que no se adaptan al normal funcionamiento de la institución caen dentro de esta clase y son enviados a cumplir tareas correctivas. Muchas veces estas tienen que ver con el trabajo en el servicio de las armas o las *galeras*[142] .

142 Ver los trabajos de Susín Betran (2000), Perotta (2000), Llorca Albero (2002), Ramos Vázquez (2009) y Martín de Santos (2011) entre otros.

Por último, Badiou denomina singularidad, el caso en el que una multiplicidad presentada por la situación escapa a la representación de la cuenta del Estado. Esto se da cuando un múltiple es presentado por la situación y posee una serie de características o aspectos que no son, o no puede ser presentados independientemente de esa misma situación. Según sostiene Cerletti, se trata de una multiplicidad que "sólo es tenida en cuenta genéricamente como un conjunto de diversas particularidades o rasgos, pero esas particularidades no están presentes, a su vez, en la situación" (2008:53). En este sentido, la singularidad surge cuando la representación que realiza el Estado sobre esta multiplicidad, recortada inicialmente como unidad por la primera cuenta, no puede dar cuenta de esos rasgos. Es decir, la operación que realiza el Estado distingue una serie de elementos de esta multiplicidad presentada genéricamente por la situación, pero, al mismo tiempo existe un conjunto de características o dimensiones de esa misma multiplicidad que escapan a esta cuenta. Un ejemplo de singularidad en los hospicios es el caso de los gitanos. Por una disposición Real, se ordena que el pueblo gitano sea perseguido y confinado en el interior de los hospicio del Imperio (Varela-Uría, 1999:). Aquellos que son encerrados, se los incluye bajo la lógica interna de la institución. A partir de su ingreso en la institución su rasgo cultural es completamente ignorado para ser denominado con el nombre genérico de "interno". Puede verse como el Estado reconoce una serie de características y desconoce otras. Los niños gitanos, son tenidos en cuenta en el interior de la institución, en tanto "internos", pero su lengua, cultura y tradiciones no pueden ser reconocidas por ella.

De acuerdo con las categorías ontológicas que aquí se siguen es posible decirse que la situación educativa presenta a los gitanos como alumnos y son representados por el estado de la situación educativa, como internos de una determinada institución. Sin embargo, hay una serie de rasgos que no son tenidos en cuenta. La multiplicidad reunida bajo el nombre "gitano", solo ese cuenta genéricamente en función de un agrupamiento de ciertas particularidades, pero toda otra multiplicidad queda por fuera de la cuenta. Literalmente no es presentada por ella. A su vez la representación del Estado se realiza sólo sobre aquellos elementos presentados por la situación, aquellos que hacen de los gitanos alumnos.

En función de lo escrito puede concluirse que no hay situación educativa en la que no se presente diversas singularidades. En este contexto la función del Estado es recomponer rápidamente estas irrupciones, a través de un conjunto de representaciones que hagan

visible a los ojos de la institución aquello que escapa inicialmente a la misma. En el caso que mencionado de los gitanos, la aparición de su identidad lengua y saberes escapan a la cuenta del estado. Es decir son invisibles en el interior de la institución educativa hospiciana. En este contexto, la función del Estado consiste en identificar esa multiplicidad y hacerla legible a partir de sus recursos propios. Por ello los identifica como hospicianos, internos de la institución. A través de estas representaciones el Estado disuelve y silencia aquellos rasgos que escapan a la cuenta estructurante, sin mayores riesgos para la institución. Sin embargo no hay garantías que esto suceda siempre e inexorablemente. Existe la posibilidad que en la institución escolar irrumpa algo que no pueda ser reconducido por los recursos de la institución. Cuando esto ocurre la singularidad es mucho más que una simple interrupción de la normalidad de la situación educativa y encierra el peligro desestructurante de un cambio radical de la misma. La aparición de una novedad que no pueda ser absorbida y explicada con los saberes de la institución, implica la posibilidad de una recomposición reestructuración radical de lo que hay.

La intervención de Simón Rodríguez en la administración educativa durante los primeros años de la república boliviana genera una serie de cambios en la educación de los pobres que altera un estado de cosas propio de la colonia y los primeros años de la república. El gobierno republicano no gesta grandes cambios en la educación de los sectores populares. Más allá de la apertura de escuelas y hospicios[143], la educación continúa siendo casi igual a los tiempos de la colonia. Es decir escuelas diferenciadas de acuerdo al estrato social de los niños. Durante los primeros años de la república existen fundamentalmente tres tipos de escuela. Unas para la elite criolla, otras para el pueblo, y por último los hospicios para los huérfanos.

A estas tres escuelas se le debe agregar otra, la escuela de Rodríguez. Allí el viejo maestro produce una suerte de desarticulación y transformación de los criterios a partir de los cuales se decide la inclusión de cada niño en una escuela particular. Esta transformación es tan radical y novedosa que no pudo ser articulada con los saberes con los que se cuenta y obliga a la aparición de otros. En las próximas líneas se muestra en qué consiste esa

143 Entre 1824 y 1826, Bolívar escribe una serie de decretos relativos a la educación. La mayoría de ellos se vinculan a la creación de Colegios de ciencias y artes, escuelas Lancaster y hospicios para niños y niñas. Todos ellos se encuentran transcriptos en *El primer deber* (Salcedo Bastardo, 1973:295- 415)

novedad que transforma la realidad educativa de su época y las consecuencias que ella produce.

Educación popular como el nombre de un acontecimiento político en la educación: filosofía y verdad en la base de una irrupción igualitaria

Los trabajos acerca de la historia de la educación en el territorio de Bolivia, son muy escasos y de difícil acceso. En la actualidad existen estudios poco específicos sobre la sobre este tema, la mayoría de ellos suelen inscribirse en el marco de investigaciones de mayor amplitud temática. Tenemos conocimientos de algunos trabajos publicados en el "Anuario de la Revista de la Academia boliviana de Historia Eclesiástica" con sede en Sucre, que abordan la cuestión desde diversos puntos de vista. Algunos de estos trabajos, son estudios parciales y específicos. El inconveniente que presentan estos trabajos es que dada su parcialidad no dan cuenta del proceso general de alfabetización de la población, ni sirven para dar un panorama más o menos completo sobre las diversas instituciones educativas que tienen lugar en la Audiencia de Charcas. En general se trata de artículos vinculados más a la historia de una orden o un personaje específico de la iglesia. En este contexto, de los estudios consultados las producciones Querejazu, Roberto (1995) y Escobari Querejazu, Laura (2010, 2012) son aquellos que guardan mayor relación con el tema que nos proponemos abordar y son los más documentados de todos. El primero de ellos es una historia de la iglesia católica en Bolivia. Dado el fuerte vínculo entre educación y evangelización, su trabajo se centra, no pocas veces en la tarea educadora de las distintas órdenes en el interior de la Audiencia de Charcas. El segundo estudio es un tanto más específico. *Caciques, yanaconas y extravagantes. Sociedad y educación colonial en Charcas s XVI - XVIII* (2012), dedica gran parte del trabajo al análisis de las distintas instituciones educativas de la ciudad. A lo largo del mismo da cuenta de la intención de la corona, a partir del siglo XVIII, de alfabetizar a la población hispanoamericana. Para ello realiza un análisis de los centros educativos destinados tanto a los peninsulares y criollos, como así también a la población originaria, mestizos, huérfanos y niños pobres. De todos los textos consultados nos hemos apoyado en este último para realizar una descripción del ámbito educativo de la ciudad de Chuquisaca a principios del siglo XIX.

De la lectura del texto de Escobari Querejazu (2012) es posible inferir que el ámbito escolar de la ciudad de Chuquisaca de inicios del siglo XIX es una manifestación de la estructura educativa gestadas por los borbones para todo el imperio desde mediados del siglo XVIII. Contrario a lo que se suele creer, los funcionarios españoles con una fuerte impronta ilustrada ven en la educación del pueblo un medio para el progreso y desarrollo del imperio. Con este objetivo en mente impulsan un conjunto de instituciones destinadas a la educación de los distintos sectores de la sociedad. Diversas instituciones pensadas en función de los mismos ven la luz o son resignificadas a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. El caso más paradigmático sea tal vez el de los hospicios.

Estas instituciones creadas fundamentalmente con fines caritativos exclusivamente, e repensada a partir de esta época como una institución destinada a educar a los sectores marginales del imperio. La colonia no es una excepción, las grandes ciudades desde Bogotá a Buenos Aires cuentan con instituciones de este tipo. Junto a los hospicios se crean instituciones como Colegios Mayores, Colegios Reales, escuela de doctrina, escuelas parroquiales, conventuales y Universidades. Cada una de estas instituciones está destinada a un determinado sector de la población. Indios, mestizos y blancos tienen la posibilidad de recibir algún tipo de educación, en función de su rango social y racial.

En el caso particular de la región del Alto Perú, como muestra Laura Escobari de Querejazu (2012), indios, criollos, mestizos, huérfanos y peninsulares son contemplados por diversas instituciones educativas. La educación de los pueblos originarios está, como en la mayoría del territorio hispanoamericano, destinada a la evangelización y la enseñanza de la lengua. La autora señala al respecto la existencia de escuelas de indios en la ciudad de Chuquisaca y del Colegio San Francisco Borja en Lima para los hijos de los caciques, como así también seminarios, Colegios y Escuelas parroquiales administradas por religiosos en los que los niños aprenden las primeras letras (263). Según su punto de vista el objetivo central de estas instituciones es limitado: la extirpación de la idolatría, la enseñanza de la lengua del conquistador y la doctrina católica (289).

Por su parte los criollos y peninsulares cuentan con instituciones específicas, tales como los Colegios de San Cristóbal y San Bautista. Estos colegios son los más destacados entre la población blanca de La Plata. Se trata de escuelas sumamente exclusivas y guardan un

especial cuidado en la pureza de sangre de sus estudiantes. Junto a estos Colegios, existen escuelas de primeras letras en las ciudades más importantes de la Audiencia de Charcas. Estas instituciones están destinadas fundamentalmente a la población blanca, aunque no exclusivamente.

Los niños pobres, huérfanos y mestizos reciben educación en los conventos y diversas instituciones de caridad. Según la autora este sector resulta beneficiado desde un primer momento por su situación misma de expósitos. Luego de ser recogidos en la iglesia, siempre son enviados a instituciones religiosas en las que funcionan escuelas de primeras letras (307). Allí los niños reciben educación y alfabetización de manos de los religiosos que, muchas veces fundan escuelas en el interior de sus claustros para enseñar a "leer y escribir en castellano, a contar y a cantar" (308). Esto hace que niños blancos negados por su familia de origen, como así también de las diversas castas reciban una educación primaria, que se les niega de no ser expuestos en el torno.

Como puede verse, más allá del real acceso a la educación de los distintos sectores de la población de la ciudad de Chuquisaca, existen diversas posibilidades de alfabetización primaria en función del origen social y racial de los alumnos. Este estado de cosas se mantiene inalterable, hasta la llegada de la República. La derrota de los ejércitos monárquicos, trajo como resultado uno de los quiebres más importantes de la continuidad educativa de la ciudad.

En el año 1826 con la designación de Simón Rodríguez como director de enseñanza del territorio boliviano, se produce la apertura de una escuela singular[144]. La singularidad de esta escuela consiste en que, por primera vez en la ciudad se gesta una escuela en la que los niños y niñas de las distintas castas son admitidos, sin distinción alguna junto a los niños y niñas blancas. En este sentido podemos decir que, la escuela modelo de Chuquisaca abre

144 De acuerdo con las categorías ontológicas que hemos presentado, la escuela de Chuquisaca será concebida como una estructura múltiple, en las que sus elementos son presentados y representados por una doble ley de cuenta. En este sentido podemos decir que la situación educativa de la escuela Modelo de Chuquisaca es considerada en este trabajo como un conjunto cuyos elementos son quien aprende, quien enseña y una serie de contenidos a ser transmitidos. Sobre esta cuenta inicial el Estado realiza una serie de representaciones de lo que hay en la situación educativa con el fin de dar cuenta de todo y todos en ella.

sus puertas a todos por igual sin exigir condición alguna para su ingreso. En la *Defensa de Bolívar*, describe parte del proceso de funcionamiento de esta escuela. Allí, Rodríguez cuenta cómo, junto a los niños blancos y en calidad de iguales la escuela recibe a los niños y niñas de las castas. (1999: 356). La idea de Rodríguez es situar en un mismo espacio a todos los niños de la ciudad, sin distinción identitaria. Esta decisión, pone fin a una situación común en la ciudad de Chuquisaca y continuada desde los tiempos de la colonia, centrada en la desigualdad entre los hombres. Al respecto escribe: "¡¿Cuándo dejarán los hombres sensatos de alegar derechos que existieron inter-muertos para autorizar injusticias inter-vivos!?" (1999: 272). La irrupción de todos los niños en un mismo salón de clases significa una ruptura del orden escolar de la ciudad[145].

El ingreso y límite de escolarización de las personas durante la colonia está íntimamente vinculado con su origen. El sistema de castas, creado por los borbones es reproducido fielmente en el mundo escolar de la ciudad. Rodríguez, introduce un problema nuevo que excede la simple inclusión de los sectores populares en las escuelas. La incorporación como iguales de todos los niños y niñas de la ciudad es un planteo que las autoridades de la ciudad y las escuelas de la época no tienen en cuenta. En otras palabras introduce una forma nueva de tener cuenta a los niños en la escuela. Esta forma de incluir a los niños en el ámbito escolar es radicalmente diferente de la existente hasta ese momento. En una sociedad atravesada por el honor y las tradiciones como la ciudad de Chuquisaca, esta decisión resulta no solo inadmisible, sino también incomprensible.

La irrupción de estos niños y niñas en un mismo salón de clases significa una novedad imposible de comprender y reabsorber con los saberes y prácticas pedagógicas con las que se cuenta. Una prueba de ello es que las autoridades carecen de términos adecuados para nombrar lo que allí sucede. Ante esta imposibilidad de nombrar lo nuevo como algo propio del mundo escolar, las autoridades se refieren a la escuela y a Rodríguez con términos peyorativos. Sobre la reputación del maestro circulaban diversas acusaciones. Las personas "influyentes" de la ciudad los tildaban de loco, hereje y francés aturdido que derribaba muros para corromper a jóvenes y niños (Rodríguez, TII, 1999: 257).

145

Todas estas acusaciones y calificaciones son intentos de ocultar, negar y destruir esta novedad. La inclusión de estos niños en calidad de iguales significa el despliegue de una nueva dimensión de la igualdad, contraria a la que se pretende afirmar en el interior de los nuevos Estados Nacionales que comienza a gestarse tras las guerras de independencia[146].

La igualdad supuesta por los nuevos Estado Nacionales es en última instancia una igualdad a ser alcanzada tras un largo proceso de evolución. La ciudadanía no existe y debe ser

146 A lo largo de los siglos XIX y XX, la escuela fue considerada por las diversas elites intelectuales y políticas como un espacio de socialización, trasmisión de valores hegemónicos y prácticas aceptadas como positivas. Las instituciones escolares fueron pensadas como espacios en los que se afirmaba y conservaba una determinada concepción del Estado. En el caso la generación del 80 argentina esto es sumamente claro. El proyecto se centraba en la formación de instituciones funcionales a un Estado que pretendía insertarse en el sistema de relaciones mundiales como productor de materias primas. Para ello necesitó de la creación, desarrollo y modernización de un aparato institucional acorde a las nuevas necesidades. Entre estas estructuras necesarias la escuela ocupó el lugar de la formación del ciudadano como trabajador asalariado. En este sentido, se gestó un sistema educativo cuya máxima expresión en la República Argentina es la sanción de la ley 1420. A través de ella los niños, futura mano de obra asalariada, fueron incluidos por el Estado. Las mejoras contenidas en este proyecto, como en otros similares, fueron pensadas como estrategias que mejoraban la situación de los de abajo en función de los intereses de los de arriba. El propio Sarmiento en un texto de 1849 expresa esta idea luego de una serie de afirmaciones democráticas. En *Educación popular* expresa de forma manifiesta la necesidad del Estado de educar a sus ciudadanos para su propio bien. Según su punto de vista, "La dignidad del Estado, la gloria de una nación, no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos" (2011: 49). Esta dignidad, primero es supuesta como innata en el sujeto, como propio de la condición humana. En las primeras líneas de la presentación de su trabajo enuncia derechos adquiridos e innegables a toda la humanidad (47). Sin embargo unas líneas más adelante, aclara, que la masa carece de la supuesta dignidad y afirma que esta debe ser desarrollada por el Estado a través de un programa de instrucción pública. Según su punto de vista la educación es un medio conservador del Estado, que contiene el carácter destructor de este sector. Así escribe "hay además objetos de previsión que tener en vista al ocuparse de la educación pública, y es que las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados" (ibídem). Y culmina esta idea de con la siguiente advertencia "téngase presente, además, que los estados sudamericanos pertenecen a una raza que figura en última línea entre los pueblos civilizados" (ibídem).La igualdad pensada por Sarmiento obedece, en el mejor de los casos, a la idea de nivelación tolerable de las desigualdades. Es decir, el Estado, a través de su educación civiliza (léase iguala progresivamente) a sus ciudadanos a un grado tal que le sea funcional a sus intereses. La supuesta igualdad afirmada en el interior de los proyectos educativos del siglo XIX, eran reacomodaciones funcionales a un estado de cosas determinado por la coyuntura política y social de la época. En estos casos el único despliegue posible de la igualdad es

construida. Este proceso de construcción es planificado a través de una serie de instancias que se prolongan en el tiempo hasta bien entrado el siglo XIX.

Tradicionalmente, se considera a la desigualdad como un dato cierto e indiscutible de las sociedades occidentales. Durante el siglo XVIII y XIX, en América la desigualdad es tematizada por intelectuales de diversas extracciones políticas y filosóficas. La gran mayoría de ellos coinciden en destacar que la desigualdad, justa o injustamente está presente en las diversas situaciones sociales. Para ellos la desigualdad es una situación normal dentro de las sociedades, que se perpetúa independientemente de la óptica con la que se la mire. Conservadores y liberales, como hemos escrito, parten de la desigualdad. En el caso de los conservadores la igualdad es imposible y perjudicial, ella conduce a la anarquía o al despotismo. Los liberales por su parte, terminan convirtiendo la igualdad en un programa social (Badiou, 2008: 121). Para ellos la igualdad, es un norte, algo a alcanzar en un horizonte muy lejano. En definitiva, los liberales aceptan la desigualdad y parten de ella, con el objeto de conseguir algunas mejoras. De esta manera, la igualdad es concebida, en el mejor de los casos, como un punto de llegada. Los proyectos supuestamente igualitarios son concebidos como una serie de programas cuyo objetivo es lograr, paulatinamente una mejora de la condiciones de los supuestamente desiguales. Esto se

como objetivo a ser alcanzado. Sin embargo esta postura lejos de afirmar la igualdad la niega. Todos ellos parten de la idea de que aquello que realmente hay en la realidad es "desigualdad". Nada más evidente, que esta afirmación. La desigualdad, se prueba en las diversas manifestaciones de la realidad. Según estos proyectos educativos, basta ver el estado de cosas imperante para constatar que lo que hay es desigualdad: política, cultural, económica, sociales, intelectual y hasta racial. La escuela es pensada, en este contexto como una instancia estatal cuya función es la administración de ciertas cuotas de igualdad para los desiguales. Simples mejoras que hagan la vida más tolerable y funcional a los tiempos que corren. Se trata, en última instancia de la igualdad como promesa inalcanzable e irrealizable que se despliega en pequeñas dosis sobre un fondo permanente de desigualdad. Cualquiera sea el proyecto educativo pensado durante los siglos XVIII y XIX en América Latina que pretendamos analizar veremos una misma cosa: la legitimación de la desigualdad en nombre de la igualdad . En última instancia pensamos que todos los proyectos presentados en América durante este período comparten una constante conservadora de la desigualdad. Todos reaseguran la conservación de la desigualdad con la puesta en juego una dimensión ficticia de la igualdad.

vislumbra con claridad en todos los proyectos políticos pensados en América, tras la emancipación de la corona española.

En el caso de Simón Rodríguez sucede algo completamente diferente. En su propuesta es posible vislumbrar la apuesta de otra dimensión de la igualdad. Una dimensión que nosotros llamaremos "verdadera", dado su carácter acontecimental . Esta dimensión alcanza su máxima expresión en la proposición "escuelas para todos porque todos son ciudadanos" (284). La igualdad implícita en esta afirmación posee una serie de rasgos que la diferencian significativamente de "la igualdad" que sostiene la élite ilustrada de Chuquisaca. La "igualdad" que afirma Rodríguez es un axioma a partir del cual deriva una conducta y no un programa. Para Rodríguez, la igualdad no es algo a conseguir por los supuestamente desiguales, sino un principio del cual parte. No se trata de un concepto que debe ser demostrado, sino de un nombre cuyas consecuencias se verifican en cada uno de sus actos. Así, en *Sociedades Americanas* escribe:

"Que por más que se trabaje en desimpresionar a los pueblos de la idea que tienen formada de su suerte, nada se conseguirá, si no se les hacen sentir los efectos de una mudanza ¿Cómo se hará creer a un hombre, distinguido por ventajas naturales, adquiridas o casuales, que el carece de ellas es su igual? ¿Cómo, por el contrario, creerá otro que nada le falta cuando está viendo que carece de todo? Y ambos ¿Cómo se persuadirán que han pasado a otro estado, si se ven siempre en el mismo? Se discurre, se promete, se hermosean esperanzas… ¡pero nada de esto se toca!" (TI, 1999: 271).

Su trabajo en la escuela de primeras letras de Chuquisaca, es una consecuencia práctica de esa afirmación igualitaria. En ella se incluye a los niños de todos los estamentos, en calidad de iguales. Ellos no entran a la institución para tornarse iguales, sino que son incluidos precisamente por la afirmación de su igualdad. Independientemente de su color de piel, casta, pertenencia cultural, sexo y religión, ellos son iguales En la *Defensa de libertador,* sostiene que en virtud de un decreto de Bolívar se ordenó que:

"se recogiesen los niños pobres de ambos sexos…no en casas de misericordia a hilar por cuenta del Estado – No en conventos a rogar a Dios por sus bienhechores- no en cárceles a purgar la miseria o los vicios de los padres- no en hospicios, a pasar sus primeros años

aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes" (TII, 1999:356).

Los niños pobres y sus padres son alojados en casas aseadas y espaciosas para concurrir a la escuela de la misma manera que lo hacen los chicos de la aristocracia. En la propuesta de Rodríguez, ninguno vale más que otro, ni tiene privilegios u obligaciones especiales derivadas del lugar que ocupan en el entramado social. Todos son ciudadanos. A diferencia del resto de los proyectos educativos de la época, el despliegue de la dimensión verdadera de la igualdad invierte la situación imperante. Allí se parte de la igualdad y no de la desigualdad. Ella no se propone exclusivamente la formación de ciudadanos a través de la nivelación de las distintas desigualdades imperantes. La dimensión verdadera de la igualdad en la institución escolar no es hacer algo por igualar a aquellos que se presentan como desiguales, sino a la inversa, postular su igualdad y actuar en consecuencia a ello.

Esta dimisión de la igualdad en la escuela de primeras letras de Chuquisaca puede ser considerada como una aparición novedosa que genera una serie de consecuencias impensadas para la época. A su vez, esas consecuencias no se eliminan con el cierre de la institución tras seis meses de funcionamiento. Sus efectos aún hoy pueden sentirse. En este sentido, la irrupción de esta dimensión de la igualdad en el interior de una escuela presenta una serie de rasgos propios de lo que llamamos un acontecimiento político en la educación siguiendo la relectura de Cerletti de la filosofía de Badiou.

La dimensión verdadera de la igualdad tiene la potencia de un acontecimiento político en la educación. En primer lugar, la aparición de los niños en tanto iguales es impensada e impensable por los saberes existentes dentro de la escuela. Los saberes pedagógicos, como escribimos, resultan insuficientes para nombrar lo sucedido en la escuela de Rodríguez. La imposibilidad de nombrar con saberes propios de la escuela nos lleva a pensar el grado de invisibilidad que tenían esos niños para el Estado. Es decir, las representaciones con las que se cuenta aquel que aprende son impotentes ante esta novedad. Ninguna de ellas puede incluir al alumno de la manera que lo hace la escuela de Rodríguez. Esto es, precisamente porque la condición de posibilidad de un alumno en cada institución depende de una representación particular y específica del niño.

Las escuelas en la ciudad de Chuquisaca reproducen un orden heredado de tiempos de la colonia. De acuerdo con este orden cada niño puede aspirar a un tipo de escuela en función de su pertenencia a una de las castas. Eliminar ese criterio, implica que los saberes administrativos del Estado pierdan su funcionalidad. Esto significa una amenaza para el orden vigente. La posibilidad de los niños en una escuela en calidad de iguales es visto como una amenaza desestructurante, no sólo de la escuela, sino de la sociedad en su conjunto. Lo que hace Rodríguez es peligroso y por tanto inadmisible. Las autoridades de la ciudad son conscientes de ello, su escuela sólo dura abierta seis meses. El enunciado "el niños blanco y el cholo son alumnos de la misma escuela en Chuquisaca", es un enunciado imposible de calificar con el saber pedagógico de la época. .Ante la imposibilidad de asimilar lo que allí acontece se decide el cierre de la escuela.

La igualdad verdadera es intolerable, dado su carácter desinstituyente de la escuela tradicional. Su afirmación en el tiempo genera la disolución de lo que se considera escuela y coloca la necesidad de relacionarnos de otra manera con lo que allí sucede. Es más podría pensarse que la aparición de estos niños en la escuela hace necesario pensar nuevamente y desde otro lugar eso que llaman escuela. Rodríguez es consciente de ello. Desde su punto de vista lo sucede en Chuquisaca no puede compararse con ninguna otra experiencia educativa. Su escuela no debe compararse con otras propuestas con nombres similares, porque estas tienen fines completamente diferentes a los suyos. Al respecto señala:

"las fundaciones son todas piadosas… - unas para expósitos- otras para huérfanos- otras para niñas nobles- otras para hijos de militares- otras para inválidos… en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien general, sino por la salvación del fundador o por la ostentación del Soberano" (TII, Rodríguez, 1999: 358)

Para él los saberes de la escuela institucionalizada no sirven para dar cuenta de lo que ocurre en Chuquisaca, precisamente porque su proyecto es algo completamente novedoso para la coyuntura política y social en la que es aplicado. Según sus propias palabras "el establecimiento que se emprendió en Bolivia es social, su combinación es nueva, en una palabra es la República" (Ibidem). Pero en qué reside esta novedad. Precisamente en la decisión de sostener a estos niños en una misma escuela junto a niños blancos por medio de la afirmación de la igualdad verdadera.

Esta decisión atraviesa y agujerea los saberes pedagógicos de su época y fuerza la aparición de otros nuevos, a partir de los cuales nombrar esta aparición. La decisión de Rodríguez debe ser conceptualizada, a través de una nominación singular. Es decir, se torna necesario la construcción de un concepto para designar eso que acontece en su escuela. Para ello, requiere de la filosofía. Desde su perspectiva la filosofía proporciona los elementos para iluminar la novedad que se sustrae al conjunto de saberes hegemónicos de la sociedad de Chuquisaca del siglo XIX. En *Sociedades Americanas*, sostiene: "la instrucción pública, en el siglo 19, pide mucha filosofía: El interés general está clamando por una reforma y… la América está llamada, por circunstancias, a emprenderla" (TI 1999: 234).

A lo largo de su obra hay pocas menciones a la filosofía, no obstante ello, es interesante ver que las veces que la utiliza hacen referencia al rol nominador de la filosofía, vinculado al conocimiento de las cosas y al actuar sobre las cosas. En un su artículo "Critica de las providencias del gobierno", escrito en 1843 escribe que "es una impropiedad llamar Filosofía, el arte de aparentar virtudes imposibles para seducir i hacer pretensiones temerarias. Filosofía es conocer las cosas y reglar nuestra conducta por las leyes de la naturaleza" (427).

Independientemente del lazo contextual de esta definición y de la posibilidad cierta y real de vincularla con alguna corriente filosófica particular como hace la tradición académica, (Jorge (2000), Morales Gil (2006), Rosales Sánchez (2008) y Rojas (2008) entre otros) pensamos que hay elementos implícitos en la misma que no deben pasarse por alto. En primer lugar se vislumbra una fuerte vinculación con los hechos. En el artículo que mencionamos, sostiene que los cambios solo se logran a través de ideas. A su vez estas precisan de datos de la realidad para formularse Según sus propias palabras: "sin datos no hai ideas; i sin palabras no hai representaciones" (ibídem). Como puede observarse para Rodríguez la filosofía no se presenta como un saber incondicionado y auto fundante. Ella, tiene un lazo muy próximo a los hechos, en el sentido que ella piensa la realidad y no sobre ella. Es decir, para el maestro a la filosofía no le corresponde hacer un análisis de la realidad ni, como sostiene Badiou, "someter *in fine* este análisis a las normas de la ética" (2008:17).

La filosofía parte de los hechos que se gestan en una determinada realidad, en la medida que "reconocen las fuerzas como origen de la propiedad de las cosas" (ibídem) emanada de los hechos. Ella reconoce y nombra aquello que le sucede a la gente en los procesos reales producidos a partir de su intervención en el mundo. Por ello sostiene que los cambios son producto de las circunstancias y las acciones de la gente (ibídem.). Al respecto sostiene: "La independencia de que estamos gozando, i que el hábito nos hace ver como mui natural, fue obra de las Circunstancias (Sin Napoleón en España, seríamos todavía Colonos) si no se hubiese levantado entre nosotros uno Hablando!" (ibídem.). Para Rodríguez los cambios, la novedad surge de los hechos, de las acciones de los hombres y los conceptos existen para nombrar las novedades surgidas de esas acciones. El filósofo no explica ni analiza los cambios, sino que los conceptualiza. Él es el que crea los conceptos para nombrar esta necesidad y cambio surgido de las circunstancias.

En este sentido Rodríguez considera a la filosofía como una disciplina indispensable, para nombrar las novedades que se producen con la ruptura del estado de cosas. Como puede observarse, la filosofía en la propuesta de Rodríguez se encuentra muy vinculada con la aparición de una novedad surgida en los hechos. Para él existe una estrecha relación entre la aparición de una novedad y el papel de la filosofía como nominador conceptual de esa novedad. En el caso particular de la escuela de primeras letras de Chuquisaca, puede decirse que su función consiste en producir conceptos que permitan nombrar esa nueva presencia que disloca y transforma la situación en la que irrumpe. Por ello sostiene que la escuela necesita mucha filosofía. Los cambios que se producen en ella son inéditos y los conceptos existentes no pueden abarcar la novedad surgida de la aparición de estos niños en calidad de iguales. Es necesario entonces crear nuevos conceptos que permitan dar cuenta de la nueva realidad.

El concepto que Rodríguez crea para nombrar la igualdad verdadera es *educación popular*. En este sentido es posible decir que, educación es el nombre filosófico de la igualdad verdadera. Su nominación permite establecer vínculos con otra manera de concebir la novedad. Este concepto encierra la potencia de pensar nuevamente y desde otro lugar eso que llamamos escuela. Educación popular transforma la escuela en una nueva escuela. Ella es una invención rodriguena, que da cuenta de una aparición supernumeraria en el interior de la escuela de aquel entonces. Este concepto es utilizado por Rodríguez, para nombrar la

puesta en circulación de algo inexistente hasta ese momento. Es el nombre a través del cual da cuenta de un suplemento respecto de lo que existe en la institución escolar. Es el nombre que utiliza para esa presencia de todos los chicos de la ciudad en calidad de iguales. Ella nombra el vacío presente en el interior de la escuela de Chuquisaca y obliga a una recomposición de lo que hay a la luz de la novedad. De acuerdo con las categorías ontológicas que aquí hemos presentado decimos que "educación popular" puede ser entendido, entonces como la conceptualización de una aparición inédita en la educación latinoamericana del siglo XIX. "Educación popular" es una construcción conceptual que en la obra de Rodríguez refleja la inclusión de niños de todos los estamentos sociales en una misma institución de primeras letras. Es el nombre con el que el maestro caraqueño se refiere a esa aparición que no puede ser comprendida ni explicada con los saberes y contenidos previos con los que se cuenta y que necesita de otros nuevos que pudieran hacerlo. En otras palabras, el concepto de educación popular en la obra de Rodríguez es la nominación filosófica de un acontecimiento político en la educación.

Ahora bien, como se ha escrito, todo acontecimiento se encuentra ligado a la aparición de una verdad. Al respecto sostiene "para que se inicie un proceso de verdad, hace falta que algo ocurra" (Badiou, 2002:180). La verdad se encuentra identificada con la irrupción de una novedad que interrumpe una repetición determinada. En tanto novedad radical, la verdad no puede ser nombrada por ninguno de los saberes de la situación. Ninguno de ellos puede decir que ella pertenece a la situación. A su vez, como ya hemos hecho referencia, la categoría de verdad no debe ser considerada como una instancia trascendente, ni como verdad lógica. Ella es el resultado de una construcción colectiva a la luz de un acontecimiento. Se trata de una categoría inmanente que surge a partir de una novedad que suplementa una situación y se extiende en el tiempo, en la medida que haya sujetos fieles a esa novedad. Para Badiou, la verdad es entonces una categoría heterogénea que procede en lo real y en tanto tal es siempre inmanente a una situación[147]. Según sus propias palabras, la verdad es una "figura singular de la inmanencia" (189). Esto quiere decir, que opera en el interior de una situación y en tanto tal solo puede ser concebida como un submúltiplo de ella: como un subconjunto (191). Sin embargo no es un subconjunto más, igual que cualquier múltiple determinado. Se trata de un subconjunto cuyos múltiples no pueden ser

147 El concepto de inmanencia es brevemente presentado en el próximo capítulo.

abarcados por ningún saber de la situación. Es un subconjunto "incluido en la situación bajo la forma de una indeterminación singular de su concepto" (193). Un subconjunto genérico. De acuerdo con ello, una verdad es pensada como una "multiplicidad genérica sustraída a las a las construcciones del saber" (199). Ella es un significante de más en el interior de la situación que no puede ser abarcado, ni contenido con los recursos existentes. En este sentido podemos decir que, que la verdad es una ruptura inmanente. Dado su carácter acontecimental, no puede ser prevista ni controlada con los elementos repetitivos de la situación. Esto hace de ella una fuente de nuevos saberes de la situación. Su aparición, en tanto significante de más exige una vinculación diferente con los saberes existentes.

En el caso que estamos analizando, la inclusión de los niños en calidad de iguales, puede ser considerada, una aparición novedosa que agujerea los saberes de la situación escolar. Como hemos escrito su presencia es imposible de ser nombrada por los saberes de la institución. Ellos son una presencia de más inabarcable por ninguna de las cuentas de la estructura. La condición igualitaria no estaba presente en ninguna situación educativa del período. Como hemos hecho referencia, los alumnos, durante la colonia y los primeros años de la República, son incluidos a partir de sus diferencias. Toda institución, en tanto estructura compleja de repetición está constituida a partir de la diferencia. Ellas son pensadas para alojar a los alumnos en función de una serie de especificidades relativas al sexo, la cultura, la familia y el dinero. Hay escuelas para los pueblos originarios, para las niñas, para los blancos ricos, para los blancos pobres, y otras para mestizos. Hay una institución para cada grupo social, cada una de ella se constituye a partir de una exigencia identitaria particular. Sin embargo una escuela en la que se diluyen esas particularidades y recibe a todos los niños sin distinción alguna es impensada dentro del contexto socio cultural de la colonia y la república. De hecho la escuela de Chuquisaca, es concebida inicialmente por las elites criollas como un espacio de formación de una élite intelectual republicana. Una escuela igualitaria es inconcebible e irrepresentable para las autoridades de la ciudad, precisamente porque la igualdad no es una condición de la escolaridad. En el mejor de los casos es algo que se puede alcanzar fuera de la escuela, una vez que los desiguales realicen un proceso paulatino de formación.

La irrupción de estos niños iguales en el interior de este espacio escolar es completamente novedosa e impensada. Ellos están ahí, sin embargo son invisibles para la escuela tal como

ella reconoce a un alumno. Lo que la escuela no puede contar con sus propios recursos es la igualdad verdadera encarnada en esos niños. La irrupción de la igualdad verdadera abre una huella sin precedentes en América que obliga a reacomodar todo el saber escolar de su época. Es decir, ella fuerza los saberes existentes de aquel entonces para pensar la escuela de una forma novedosa. A partir de ella nuevos saberes son dichos y construidos. En este sentido pensamos que el despliegue de la igualdad verdadera en la escuela de Simón Rodríguez abre un camino original para la educación americana. Es el punto de partida de un proceso que resignifica los saberes y las prácticas educativas de su época y genera una serie de consecuencias que aun hoy pueden sentirse.

Sujeto fiel del acontecimiento político en la educación

La relación entre *acontecimiento*, *verdad* y *sujeto* es presentada como una relación indisoluble en el pensamiento de Badiou. En la articulación de estos tres conceptos es posible ver si un cambio potencial se disuelve en una simple modificación de lo que hay o es algo realmente novedoso lo que tiene lugar. Como hemos escrito, para que la novedad realmente tenga lugar, ella debe ser sostenida por alguien. La decisión de ser coherentes con aquello que sucede asumiéndolo como una novedad que transforma la realidad. En otras palabras el sujeto tiene que ver con el despliegue de las consecuencias que genera esa aparición de más en una situación determinada. Es decir es el soporte material sobre el cual se despliega el proceso de subjetivación inscripto en la huella producida por el acontecimiento.

En el caso que aquí se analiza, la fidelidad al acontecimiento tiene que ver con la decisión del propio Rodríguez. La inclusión de los niños en calidad de iguales, no debe ser entendida como un intento descabellado de un loco perdido en el Alto Perú. Todo lo contrario, la aparición de la novedad fue una decisión pensada y articulada a través de una serie de actos que se inscriben en una secuencia temporal. Esa decisión genera un conjunto de efectos que aún hoy pueden sentirse más allá del éxito o fracaso de la misma. Los efectos de la aparición de la igualad verdadera no se extinguen con el cierre de la escuela de primeras letras. Ellos continúan funcionando en la medida que existan soporte fieles de

la novedad. En otras palabras, sujetos que pretendan leer la realidad a partir de los cambios gestados por estas aparición. Esto es claro en el caso de Simón Rodríguez. A lo largo de toda su vida, el maestro no claudica nunca en esta idea. Para él lo sucedido en Chuquisaca es una novedad a partir de la cual la escuela nunca más puede ser pensada de la misma manera. Su vida y sus escritos son una prueba de ello. Podemos decir que Simón Rodríguez estructura su vida a partir de esa novedad. La mayoría de sus escritos dan cuenta de lo que decimos. En ellos piensa la escuela de primeras letras a partir de su concepto de educación popular. A lo largo de sus escritos podemos ver que educación popular es una invención radical y potente que trasforma la realidad en la que interviene[148]. Ya sea en *Sociedades Americanas*, *Luces y Virtudes de América, La defensa del Libertador* y hasta en *el Extracto Sucinto de su obra sobre educación republic*a, hay referencias a la educación popular en tanto concepto transformador de la realidad.

Por medio de la educación popular Rodríguez se comprende a sí mismo como el participante de un proceso singular en la historia con la potencia de alterar y transformar un determinado estado de cosas. De acuerdo con su punto de vista la educación popular en tanto nombre de la igualdad verdadera es esta novedad sin precedentes en América. En su último texto conocido sostiene explícitamente que la transformación en América sólo puede materializarse si se sigue un plan de educación original, como aquel iniciado en Chuquisaca. Al respecto sostiene: "si queremos hacer una Republica debemos emplear medios tan nuevos como es nueva la idea de ver por el bien de todos" (Rodríguez, TI, 1999: 228). Es necesario algo nuevo, totalmente diferente de lo que hay para que se fundar nuevas instituciones, nuevos gobiernos que tengan en cuenta al pueblo de una forma diferente de la que fue tenido en cuenta durante la colonia y los primeros años de la República. En este sentido sostiene "no será con hombres hechos se emprendan mudanzas, esperando buen éxito. Pero no se desanime del todo… Forme un nuevo plan de enseñanza y establézcalo con Maestros Nuevos" (254).

Este medio novedoso no es otro que la formación del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. En este sentido escribe: "no habrá jamás verdadera sociedad, sin educación social" y unas líneas más abajo "Enseñen y tendrán quien sepa, eduquen y tendrán quien haga" (230). Educación popular es el medio de esa construcción que supone una transformación.

148 Es importante destacar que todos sus escritos son posteriores a la experiencia de Chuquisaca.

De acuerdo con su punto de vista un cambio de lo que se entiende por escuela puede transformar el estado de cosas imperante en América tras la Independencia de España.

La originalidad que reclama Rodríguez está en la creación de otra escuela, una escuela popular, en la que todos, sin excepción tengan cabida sin condición alguna. Este plan nuevo que transforma las cosas, no es otro que su proyecto de educación popular. En *Sociedades Americanas,* escribe que para cambiar el estado de cosas, para que una novedad tenga lugar en la escuela y la sociedad latinoamericana hace falta un plan de "Educación popular" (272). Reclama para sus contemporáneos una declaración para la posteridad de ser el primero en promover y llevar adelante este plan (299).

Sin educación popular, las guerras de emancipación sólo son una parodia que contribuye a la preservación de un estado de cosas. Para Rodríguez, la única posibilidad de transformar los nuevos Estados en Repúblicas es a través de un cambio radical del estado de cosas. Sin este cambio, todo continúa igual que antes. Así escribe "…República entre nosotros, es una Parodia de la Monarquía. ¿No se han de reír los Reyes?" (231).

La educación tradicional, para Rodríguez, es funcional a la continuidad de un estado de cosas instalado desde la colonia. Más allá del nombre de los nuevos gobiernos y de las políticas educativas que llevan adelante sostiene, "los Maestros de Escuela han sido, son… y serán mientras dure la monarquía…(que será hasta el fin del mundo), unos pobres dependientes o ayos mal pagados, especies de bocinas que suenan como las soplan…" (233). La escuela que se pretende continuar, no muda nada, ella es más de lo mismo: elemento de la monarquía y la dominación. Se nombra con nombres novedosos instituciones antiguas y conservadoras. Denuncia abiertamente que solo basta "ver el agua poblada de Escuelas políticas cubiertas con el pretexto de la religión, disfrazadas con el título de… Educación popular, las hay en las monarquías mitigadas, para embaucar a los pueblos, haciéndoles creer que el Soberano se interesa en su ilustración; pero el tema de sus lecciones es obedecer ciegamente al ungido del Señor, para asegurar su salvación" (235). La escuela tradicional engaña y disfraza las antiguas formas de dominación. Las modificaciones que se han hecho en nombre de la República no constituyen un verdadero cambio. De hecho, sólo "…son rodeos, para volver, al punto de donde debemos desengañarnos…" (338).

El cambio que propone Rodríguez es radical y estructural (339). Este debe ser completamente original, sin copias ni modelos. Así escribe "- La America Española es orijinal= orijinales han de ser sus Instituciones i su Gobierno= i orijinales los medios de fundar uno i otro. O inventamos o erramos" (343) Para él la igualdad verdadera, cuyo nombre es educación popular, es la invención, que transforma la escuela y la sociedad de su época. En función de ella estructura su pensamiento y sus actos. Invierte los términos de las supuestas lógicas igualitarias de la época que parten de la desigualdad para arribar en algún futuro imaginario a ciertas instancias de igualdad. Para Rodríguez la normalidad de la situación está en esta inversión y transformación del estado de cosas imperante. Al respecto escribe "sólo los sensatos ven, en lo que sucedió y en lo que sucede lo que puede o debe suceder siempre" (290) Opuso a la igualdad entendida como un programa social inacabado e inacabable, la igualdad como axioma. "Escuela para todos porque todos son ciudadanos", es un enunciado que debe ser leído en la radicalidad misma de su potencia.

Esta proposición universal, no es otra cosa que la afirmación contundente del derecho absoluto de la igualdad. Toda su vida se juega en esta afirmación. Sus escritos y su biografía expresan una fidelidad militante a esta idea. Nada ni nadie lo hace cambiar de posición. Está completamente convencido que lo sucedido en Chuquisaca es algo completamente novedoso, sin par en América y que constituye una verdad política en la educación. Así escribe "hace 24 años que estoy hablando, y escribiendo pública y privadamente sobre el sistema Republicano, y, por todo fruto de mis buenos servicios, he conseguido que me traten de Loco" (225). Sin embargo, lejos de arrepentirse o lamentarse afirma "Los niños y los locos dicen las verdades" (ibídem). Rodríguez está convencido de ello. No claudica, ni cambia de punto de vista.

En este sentido, decimos que la lectura de la realidad americana que realiza Rodríguez, la hace a partir de lo acontecido en Chuquisaca[149]. Toda su obra puede ser leída desde esta perspectiva. Lo acontecido en Chuquisaca, para Rodríguez es algo tan nuevo, potente y radicalizado que las consecuencias de lo acontecido seguirán resonando en los siglos venideros.

149 Es importante destacar que los escritos conservados de Rodríguez son posteriores a 1826. Fecha de la experiencia de Chuquisaca. Todos sus escritos de Madurez son posteriores a su trabajo como director de Educación de la República de Bolivia.

De acuerdo con lo escrito se puede pensar que este hombre que sostuvo con su cuerpo las consecuencias de sus decisiones, que enfrenta y denuncia a todos aquellos que utilizan la revolución y la emancipación americana para satisfacer sus propios intereses económicos. Este hombre que, a lo largo de sus textos advierte incansablemente de los peligros que amenazan a la república. Este hombre que, señala con dolor e indignación la codicia de los políticos que se alzan con el poder tras la guerra contra el imperio español. Este hombre que requiere la imperiosa necesidad de no imitar servilmente a las grandes potencias extranjeras y nos convoca a inventar nuestro propio presente. Este hombre que defiende a sus compañeros de armas y pensamiento, en los momentos de derrota y olvido, aún a costa de ser despreciado, ignorado y olvidado, es parte constitutiva del sujeto de un acontecimiento político en la educación cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse[150]. Como se ha escrito tanto su vida como su obra escrita luego de la experiencia de Chuquisaca, asumen lo acontecido en esta ciudad como una novedad cuyos efectos, no solo transformaron la ciudad, sino también contienen la potencia de transformar a la América española en verdaderas Repúblicas.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se abordó la obra de Simón Rodríguez dividida en tres partes complementarias. La primera de ellas corresponde a una lectura histórico-crítica de la vida y las ideas del maestro venezolano. Sobre la base de las lecturas tradicionales en torno a sus influencias intelectuales, su participación política, relación con Bolivar y la originalidad de su obra, propusimos una interpretación diferente. La lectura tradicional de la vida y la obra de Rodríguez no se ajusta, en algunos aspectos significativos, a los documentos, ni a los textos del propio autor. En función de los mismos se sostiene que no hay elementos suficientes para continuar afirmando que Rodríguez fue un pensador revolucionario, original y antimonárquico desde su juventud. De hecho a la luz de los datos analizados, hay más elementos para sostener lo contrario y diferenciar momentos claramente contrapuestos

150 Sobre las resonancia actuales de los efectos del acontecimiento Simón Rodríguez, ver el próximo capítulo.'

en su vida. La obra de juventud de Rodríguez tiene elementos propios del ambiente cultural e intelectual de su época. No hay nada en ella que lleve a pensar en la presencia de un pensamiento subversivo ni original. Su primer escrito se ajusta mucho más al pensamiento de Campomanes y al movimiento de San Idelfonso, que al de cualquier autor prohibido señalado por el resto de la tradición académica.

El primer escrito conocido guarda similitudes muy grandes con los trabajos sobre la educación del pueblo de los intelectuales españoles y funcionarios de la corona de la época. *Reflexiones* es un escrito que comparte el interés por la educación del pueblo, en relación al desarrollo económico y social, con los funcionaros de la corona española. A lo largo de los primeros capítulos de la tesis se hace referencia a las cercanías del texto con los escritos de Campomanes sobre la educación del pueblo y los escritos de Anduaga y Rubio sobre la función de los maestros. En algunos pasajes de los libros comparados las escrituras parecen calcadas. De hecho el texto de Rodríguez tiene la apariencia de ser una suerte de resumen de los escritos españoles. Lasheras (2004), muy acertadamente, supone que este escrito es un informe presentado ante las autoridades de la ciudad, para evaluar la educación de primeras letras de Caracas en relación con la metrópolis. Para realizar esta tarea, observa, es altamente probable que el maestro lea los textos que están a su alcance. Entre ellos se citan los escritos producidos por el movimiento de San Idelfonso, que se encuentran por aquel entonces en la ciudad de Caracas (Lasheras, 2004: 90). De acuerdo con ello, es muy probable que el texto de Rodríguez se haya constituido a la luz de estas lecturas españolas, más que de las lecturas prohibidas que la tradición suele atribuirle.

A su vez a través del análisis del texto, se observa que no existe la menor prueba que lleve a sostener la influencia de autores como Rousseau y Voltaire durante esta etapa de su vida. Contrariamente a lo que la tradición académica sostiene desde el siglo XIX hasta nuestros días, se muestra que no hay elementos del pensamiento de Rousseau, ni de Voltaire, en la obra de juventud del maestro. Incluso, más allá del conocimiento de los mismos, no hay certezas de que los haya leído. A través del estudio del tráfico transatlántico de los libros se observa que los textos políticos y filosóficos de estos autores sólo están presentes en América en algunas bibliotecas de personajes destacados de la ciudad y en su lengua original. En este sentido, la única forma de acceder a la lectura de ellos es a través del conocimiento de la lengua en la que son escritos. No obstante ello, no hay pruebas de que Rodríguez esté en condiciones de leer francés hasta los primeros años del siglo XIX. La

ausencia del pensamiento de estos autores es clara, no sólo en el texto propio de Rodríguez, sino también en cualquier manifestación suya documentada durante este período de su vida. Si bien es probable que tuviese conocimiento de la existencia de esos escritos y autores, no es menos cierto que no hay pruebas concluyentes que los haya leído. Al respecto, sólo se tiene como documento textual de su pensamiento el primer escrito de Rodríguez y en él no hay elemento alguno que pueda ser relacionado con la filosofía de Rousseau o Voltaire.

Por último, la supuesta actividad revolucionaria de Rodríguez durante su juventud es puesta en duda en esta tesis. De acuerdo con los datos con los que se cuenta, es posible sostener que no hay nada que permita decir que Rodríguez participa de movimiento político alguno antes de su regreso a América en 1823.

La tradición académica cristaliza una postura en relación a la participación política de Rodríguez. De acuerdo con esta lectura, el maestro es un revolucionario antimonárquico desde su juventud. La mayoría de los autores suelen sostener que Rodríguez participa de la revuelta de la Guaira. Todos ellos relacionan las supuestas lecturas prohibidas, su primer texto y su actividad política como una misma cosa. Para la interpretación tradicional las influencias intelectuales y el supuesto carácter revolucionario de su primer escrito se explican en la participación del maestro en el complot contra la autoridad real de los prisioneros españoles de la Guaira. Este hecho es tomado como una verdad indiscutida de la vida de Rodríguez. Todos los trabajos consultados coinciden en este punto. Sin embargo ninguno de ellos aporta prueba alguna que confirme esta hipótesis. Simplemente se lo toma como algo cierto e indubitable que parece pasar, acríticamente, de intérprete a intérprete.

La presente tesis de doctorado muestra, a partir del análisis de los documentos encontrados, que nada relaciona a Rodríguez con la revuelta. Los documentos no hacen referencia alguna al maestro. Por otro lado, el proceso cobra intensidad y las primeras ejecuciones se realizan dos años después de la supuesta partida de Rodríguez del continente. Este hecho da por tierra con el argumento más utilizado por la mayoría de los autores que pretenden vincular a Rodríguez con la revuelta. Para todos ellos, la palabra de Rodríguez es utilizada como una prueba irrefutable de su vínculo con la revuelta de la Guaira. Según el propio Rodríguez su partida de la ciudad de Caracas se debe a sus actividades conspirativas. Sería según él mismo, cuando embarca rumbo a Jamaica que se producen las primeras ejecuciones. Esto fecharía su partida en 1799 y no en 1797. Sin embargo no hay documento alguno que haga referencia a Rodríguez con posterioridad a 1795. De acuerdo con lo que se sostienen en este

trabajo es probable que Rodríguez, no sólo no participara de ninguna actividad revolucionaria, sino que su partida sea más próxima a 1795 que a 1797 como se quiere sostener.

Independientemente de esto, lo que no es posible negar es que ningún documento relativo a la Conspiración de Gual y España hace referencia al maestro. Tampoco hay referencia alguna al maestro entre los documentos referidos al proceso e investigación de las autoridades respecto de los involucrados en la revuelta. Por todos estos motivos, se afirma que es muy poco probable que Rodríguez haya participado de la mencionada revuelta. Si a la escasez de documentos, se le agrega que la consideración de las autoridades respecto del trabajo del maestro es más que elogiosa y que el único texto presentado no tiene ningún elemento disrruptor del orden social y político, creemos que la figura de un Rodríguez revolucionario se diluye en una suerte de imagen legendaria sin fundamento textual o documentario alguno.

En función de lo escrito e investigado a lo largo de la primera parte del texto se concluye que la postura de un Rodríguez revolucionario y antimonárquico debe ser dejada de lado al menos en lo relativo a su juventud. En este sentido se advierte una profunda diferencia entre la producción teórica y la práctica política de Rodríguez entre su juventud y su madurez. En función de ellas se propone establecer una diferencia doctrinaria y metodológica para estudiar su obra entre lo que se considera su producción de juventud y su producción de madurez. Esta división introduce orden y claridad al estudio del pensamiento de Rodríguez. Como se ha hecho referencia, muchos autores atribuyen conceptos de su obra de madurez a la obra de juventud, lo que no contribuye a apreciar los movimientos y desplazamientos de su pensamiento. Lo mismo sucede con sus lineamientos políticos. De esta manera se constituye una suerte de idea relativa a la homogeneidad de su obra. La mayoría de los autores sostienen que la producción escrita de Rodríguez debe ser leída como un todo homogéneo. Así se construye una imagen de la obra y la participación política de Rodríguez que lo considera revolucionario, antimonárquico y republicano desde su juventud hasta su muerte. Esta postura tradicional aún hoy en día se sostiene entre los circuitos académicos.

En la segunda parte de nuestra tesis, se aborda el pensamiento de madurez de Simón Rodríguez en relación a dos temas conflictivos: su relación con Bolívar y el tema de la

originalidad de su obra. Luego de hacer la división metodológica entre pensamiento de juventud y pensamiento de madurez en la obra de Rodríguez, se establece una posición que nos diferencia del resto de la tradición académica. No hay ningún elemento original, revolucionario, ni antimonárquico en la obra de juventud de Rodríguez. En función de los datos con los que se cuenta, es posible decir que la obra juventud de Rodríguez es el producto del ambiente cultural y social del imperio español del siglo XVIII. Sin embargo no puede decirse lo mismo de su pensamiento de madurez. Durante esta etapa de su producción sí es posible encontrar elementos radicalmente novedosos y originales para el contexto en el que son producidos. El pensamiento de madurez de Rodríguez es un pensamiento potente, original y revolucionario que transforma la realidad educativa de su época. En este sentido se guarda una suerte de concordancia distante con la tradición académica en lo relativo a la originalidad de su obra. Se hace referencia a una concordancia distante, ya que en este trabajo no se comparte la idea relativa a aquello que se entiende por novedad en su obra al menos en cuatro puntos.

En primer lugar, la lectura que se propone se diferencia del abordaje tradicional en el hecho relativo a la inclusión de los sectores subalternos de la sociedad en la escuela durante su juventud sea un hecho original. La mayoría de los escritos que hacen referencia a la originalidad de la obra de Rodríguez sostiene que la inclusión de los sectores populares en la educación es su acto más novedoso y revolucionario. A partir de una idea equivocada, relativa al acceso a la educación de primeras letras, la mayoría de los trabajos sostienen que el hecho novedoso en la obra de Rodríguez es proponer la educación de los pobres como un hecho relevante para la formación de una verdadera República. Como se muestra en esta tesis, este hecho no es novedoso en América, los borbones poseen una serie de instituciones educativas a las que cada una de las castas puede acceder. Más allá de que la educación es jerárquica y diferenciada, todos, al menos en teoría, son susceptibles de ser acogidos en algún tipo de institución formativa. Las instituciones educativas no son excluyentes porque por principio algunos habitantes de la colonia no tuviesen derecho a entrar a alguna institución dispuesta para recibirlos. Lo son por la forma de esa inclusión y es allí donde Simón Rodríguez propone una verdad revolucionaria.

La primera parte de la tesis entonces propone una interpretación novedosa de la figura de Rodríguez que se distancia de la postura tradicional al menos en tres puntos. El primero de

ellos tiene que con la obra de Rodríguez en su conjunto. La tradición académica suele considerarla como un bloque unitario de estilo y conceptos que se despliega a lo largo de su vida. Según ello, todos sus escritos pueden ser estudiados como los elementos de un todo mayor. Para la lectura canónica de Rodríguez, los textos ganan en profundidad teórica y radicalidad política en la medida que pasa el tiempo. Sin embargo el núcleo duro de su propuesta teórica y política puede ser rastreado desde su primer escrito. De acuerdo con esta posición, no hay grandes variaciones conceptuales ni estilísticas a lo largo de su obra. Ella es un todo homogéneo que refleja un pensamiento original, revolucionario y republicano. Aquí reside el segundo punto sobre el que nos distanciamos de la lectura tradicional de la obra de Rodríguez. A partir de la supuesta homogeneidad en su producción la mayoría de los trabajos dedicados a la vida y obra de Rodríguez coinciden en señalar el carácter revolucionario y original de la misma. Para ellos, todos los escritos de Rodríguez encierran una propuesta original y revolucionaria para la época. Desde su primer escrito hasta el último, la tradición académica afirma la presencia de un pensamiento antimonárquico, novedoso y creativo para el contexto en el que fue producido.

El tercer punto en el que nos diferenciamos con el resto de la tradición se relaciona con el vínculo que se establece con Bolívar y la originalidad de su obra de madurez. Basados en la relación afectiva entre Rodríguez y Bolívar la comunidad académica afirma una relación político intelectual entre ambos personajes. De acuerdo con la interpretación tradicional el pensamiento teórico-político de Bolívar y Rodríguez es concebido como una unidad. Para la mayoría de los estudios la producción de madurez de Rodríguez debe ser leída a la luz de su relación con Bolívar. Según ellos el proyecto de educación popular de Rodríguez y el proyecto constitucional de Bolivia son creados conjuntamente por los dos personajes en su viaje por el territorio boliviano. De acuerdo con la lectura tradicional, el intercambio de ideas entre discípulo y maestro dio por resultado dos de los proyectos más radicalizados para la educación y la política americana. Así se ha interpretado el pensamiento de ambos a la luz de esta suerte de comunidad de ideas. De esta manera cada vez que se habla de la radicalidad y originalidad del pensamiento de Rodríguez o de Bolívar se lo hace en referencia a esta relación.

Aquí radica el cuarto y último punto en el que separa este estudio de las lecturas tradicionales sobre la vida y obra de Rodríguez. Para la mayoría de los autores ambos proyectos guardan la originalidad y radicalidad de tener en cuenta a los sectores más

desvalidos de la sociedad. De ello se desprende que la novedad y radicalidad del proyecto de educación popular de Rodríguez radica en la inclusión de los pobres en la escuela pública. Esta supuesta novedad es concebida como una suerte de herramienta complementaria a la propuesta política de Bolívar. Es decir Rodríguez forma a los ciudadanos que propone Bolívar para la nueva república. En este sentido la supuesta originalidad de ambos autores encuentra un lazo común en la inclusión política y pedagógica de las masas de la población.

La interpretación tradicional de la figura de Rodríguez, nos ofrece, entonces una imagen de un pensamiento homogéneo cuyas principales características son la radicalidad y originalidad teórica y política. A su vez esta radicalidad y creatividad es asociada a la figura política de Bolívar, por medio de un lazo afectivo entre ambos. Con el correr del tiempo esta figura se cristaliza y es escasamente discutida. A lo largo de esta tesis discutimos cada uno de estos cuatro puntos y mostramos que ninguno de ellos se apoya en pruebas lo suficientemente consistentes. Según la investigación emprendida en este texto, ninguno de los puntos trabajados se ajusta a los datos, documentación y escritos con los que contamos en la actualidad. Debido a ello la primera parte de la tesis se propone realizar una interpretación del pensamiento de Rodríguez acorde a los documentos encontrados y a la obra del autor. Llegados al final de la primera parte de la tesis llegamos a las conclusiones que el pensamiento de Rodríguez no debe ser interpretado como un todo homogéneo.

De acuerdo con lo visto, no sólo sus lecturas y lineamientos políticos varían significativamente a lo largo del tiempo, sino también sus conceptos y su forma de producción son distintos. El pensamiento de Rodríguez a partir de 1823 es completamente diferente de aquel que produce entre 1793 y 1799. Su concepto acerca de la educación del pueblo, la relación política con la educación y el sistema político a seguir en América son completamente diferentes en sus escritos de madurez y su producción de juventud. En función de ello se divide su obra en dos partes bien diferenciadas. Toda producción conocida hasta 1799 se considera parte del pensamiento de juventud del autor. Mientras que a los textos conocidos desde 1823 hasta su muerte 1854, forman parte de su pensamiento de Madurez[151].

151 Entre 1795 y 1823 Rodríguez permaneció fuera del territorio Americano. Durante este período hay pocas referencias a su existencia. De acuerdo con las biografías consultadas siempre realiza trabajos de maestros en casi todos los países que vivió fuera de Venezuela.

En segundo lugar y en función de la división propuesta, se señala que el aspecto original y creativo de su trabajo debe ser buscado en su producción de madurez. El pensamiento de juventud de Rodríguez, tal como es mostrado, no contiene ningún elemento crítico del orden social de la ciudad. Sus propuestas, no son distantes de cualquier otra propuesta pedagógica que se hiciera en España durante esa misma época. A través del análisis del texto y la comparación de otros escritos producidos en España, se señalan las semejanzas de *Reflexiones* con el trabajo de los ilustrados españoles, más específicamente los trabajos de Campomanes y Anduaga y Rubio.

De acuerdo con la interpretación que se propone en este trabajo, no hay ningún elemento original, ni realmente radicalizado en este primer escrito. Todo lo que hay en él puede ser encontrado en autores de la metrópoli y en algunos ilustrados americanos de la misma época. Con el pensamiento de madurez sucede algo muy diferente. Los textos que Rodríguez produce durante este período contienen elementos de una originalidad y radicalidad inusitados para el continente americano. En este punto se acuerda con la tradición. El pensamiento de Simón Rodríguez es un pensamiento potente, original y creativo. Sin embargo, se disiente en relación a lo que tradicionalmente se considera como lo novedoso de su pensamiento, ni atribuimos a la relación con Bolivar un peso especial en la producción del mismo.

Simón Rodríguez es un pensador que se forma en las instituciones españolas durante su juventud. Con el correr de los años su pensamiento se gesta a la luz de los movimientos intelectuales europeos del siglo XIX. Tras su vuelta a América participa activamente en la consolidación de las nuevas repúblicas, a través de sus escritos y militancia política. A lo largo de este período tiene lugar su producción más potente y original.

La tercera parte de la tesis tiene como objetivo mostrar en qué consiste esa originalidad. Para ello se recurre al aparato filosófico de Alain Badiou y la lectura y apropiación del mismo por Alejandro Cerletti. La ontología de Alain Badiou y el trabajo de Cerletti sirven para mostrar en qué consiste la aparición de una novedad en la realidad y en la institución escolar en particular. Sobre la base de los conceptos de *acontecimiento, sujeto* y *verdad* se interpreta el pensamiento de Simón Rodríguez. De acuerdo con ello se sostiene que, *educación popular* constituye el nombre *filosófico de un acontecimiento político en la educación*. Educación popular es el nombre, la conceptualización de una aparición sin precedentes en la escuela latinoamericana. Es el concepto de la novedad inscripta en la

decisión de asumir a todos los niños como iguales desde un principio. Educación popular es una afirmación de la igualdad como un axioma del cual se desprende una conducta y no el medio para conseguir una supuesta igualdad. Esta forma de la igualdad presente en la escuela de Rodríguez desarticula los saberes de la institución escolar.

Hasta ese momento las escuelas son pensadas de formas diferentes en función del concepto de igualdad que se tiene. Desde una perspectiva jerarquizada, en la que la igualdad no existe, las escuelas están para preservar esa desigualdad. Las escuelas españolas del siglo XVIII y algunos proyectos republicanos de principios del siglo XIX son un ejemplo de estas instituciones. Cómo se hace mención, estas instituciones se definen en función de la identidad de sus alumnos. Durante el período estudiado hay escuelas para cada una de las castas y clases sociales existentes en América. Escuelas para los niños de los pueblos originarios, para niños blancos ricos, para niños blancos pobres, para mestizos, huérfanos y hasta para las niñas que pueblan el territorio altoperuano (Escobari de Querejazu, 2012). Cada una de estas escuelas se caracteriza justamente por la población a la que están destinadas. Ellas reciben a una casta en particular y no a otra en su interior. Se trata de una educación diferenciada en función de la identidad de cada uno de los niños. Para este tipo de instituciones la desigualdad es constitutiva de la realidad y es lo que se pretende mantener. En supuesta contraposición a este tipo de escuelas se crean otras instituciones que plantean la igualdad como algo deseado, como un objetivo a alcanzar. Estas escuelas parten de la existencia de la desigualdad, pero el objetivo final es la igualdad. De acuerdo con estas escuelas los desiguales pueden ser igualados a partir de un proceso de formación graduado y previamente pautado. En última instancia y más allá de las diferencias, ambas instituciones parten de la idea de desigualdad.

El proyecto de Rodríguez es completamente novedoso, en la medida que parte de la igualdad. La dimensión igualitaria puesta en juego con la inclusión de los niños de todas las castas como iguales es una novedad para la educación y la política de la época. Por primera vez se invierte la lógica igualitaria en tanto proceso a ser conseguido. Rodríguez, afirma la igualdad como principio y actúa de acuerdo a ello. A diferencia del resto de las posiciones que conocidas, para las cuales la desigualdad es el estado de normalidad, supone lo contrario. Para Rodríguez, la igualdad es el estado de normalidad de la realidad. Para él la igualdad es el principio de las relaciones interpersonales entre las diversas colectividades y comunidades que componen el territorio americano. Por ello afirma su existencia y

desprende las consecuencias de esta afirmación en cada uno de sus actos y escritos. Dada la novedad de esta afirmación los saberes existentes de la época resultan insuficientes para dar cuenta de ella. Esta situación obliga a Rodríguez a pensar un concepto propio para lo que sucede a partir de la afirmación igualitaria. Por ello recurre a la filosofía como creadora de conceptos. Ella le permite crear un concepto para eso que no existía y ahora sí. Esa conceptualización es precisamente educación popular, piedra de toque de sus ideas y escritos de madurez.

De acuerdo con las líneas generales presentadas en trabajo se afirma que asumir el concepto de educación popular como el nombre de un acontecimiento político en la educación conduce a reflexionar en torno a una serie de dos puntos que se desprenden de esta afirmación a modo de una suerte de conclusión.

En primer lugar educación popular, a diferencia de la tradición académica, no es un concepto pedagógico. Se trata de un concepto filosófico, en la medida que es una invención del pensamiento de Rodríguez para conceptualizar una aparición inédita en la realidad para la cual no hay concepto alguno.

En segundo lugar en tanto concepto inventado, posee una serie de elementos internos a ser desplegados como elementos constitutivos del mismo. Educación popular, posee una serie de tres elementos primitivos derivados de su carácter acontecimental. Ellos son: un elemento histórico, político y subjetivo. Por último, en virtud de cómo se articulan estos elementos es posible sostener que educación popular es un concepto universal, transtemporal e inmanente. En virtud de estas características y composición, pensamos que es posible pensar las consecuencias actuales de dicho concepto, como así también nuevas líneas de investigación que trasciendan la presente tesis pero que consideramos adecuado enunciarlas como marcas de trabajo que esta investigación permite pensar y proyectar.

Por ellos, siguiendo a Alain Badiou, decimos que educación popular es un concepto filosófico constituido por tres elementos primitivos. Estos son: un elemento político, uno histórico y otro subjetivo. Estos elementos diremos que están presentes en todo concepto derivado de un acontecimiento político. Según nuestro punto de vista, a partir de la exploración de estos tres elementos primitivos del concepto educación popular es posible desplegar las consecuencias actuales del mismo. Dada su composición interna, educación

popular, tal como la afirma Rodríguez, es una construcción que puede ser afirmada en la actualidad y generar efectos con la misma potencia que en el momento de su aparición.

El componente político es descripto por Badiou como "una secuencia concreta y fechada en la cual surgen, existen y desaparecen una práctica y un pensamiento nuevo de la emancipación colectiva" (Badiou, 2010: 18). En el caso que nos ocupa, la secuencia de emancipación consiste en la irrupción de niños y niñas invisibilizados como alumnos por la sociedad de aquel entonces. La inclusión de estos niños en la ciudad de Chuquisaca en el año de 1825 constituye una ruptura insospechada que permite el acceso a la ciudadanía de sectores de la población cuyo único rol durante la colonia es obedecer. La escuela de primeras letras de Rodríguez es un sitio en el que se afirma y sostiene, entre otras cosas, la soberanía popular a partir de un principio igualitario.

La soberanía del pueblo constituye un verdadero problema para los intelectuales americanos del siglo XIX. La emancipación de los territorios americanos de España significa un desafío político e intelectual para los criollos, en la medida que deben dar forma a una concepción de la soberanía que remplaza aquella sobre la cual se sustenta la monarquía. Silvana Carozzi (2011) sostiene que semejante desafío implica, la resolución de una serie de problemas extremadamente complejos. Entre ellos se encuentra la necesidad de establecer quién iba a ser el soporte concreto de la nueva soberanía. Los revolucionarios americanos en su mayoría optan por la fórmula moderna de la soberanía popular. Sin embargo, un problema para nada menor es que no todos coincidieron en la forma de articulación de esta abstracción con la práctica política. En otras palabras, si bien es cierto que la mayoría de los pensadores sostienen que el poder soberano reside en el pueblo, no existe el mismo consenso, a la hora de establecer quién es el pueblo o determinar el grado de participación política de cada uno de los sectores de la población. Generalmente, se opta por sostener una práctica diferenciada y limitada de la soberanía política a favor de "los más capaces", junto con un largo proceso de pedagogía cívica de las masas populares.

Este proceso pedagógico, durante las primeras décadas del siglo XIX, se limita a la enseñanza que impone necesariamente la imitación y el ejemplo de los más capaces. Sobre la concepción de la virtud implícita en el ideal de la república clásica, los sectores acomodados e ilustrados de la sociedad se hacen cargo del poder político de las nuevas repúblicas. De acuerdo con ellos la virtud republicana se transmitiría por medio de la

imitación de "los mejores", por parte de los sectores populares. El pueblo aprendería a comportarse en la república bajo la tutela paternalista de las clases dirigentes, depositarias de la virtud. En base a esta idea se piensan y desarrollan ordenamientos políticos en los que el pueblo, el supuesto soberano, queda subsumido a una dirigencia elitista que lejos de cuidar y velar por el bien común, utiliza los medios públicos para favorecer sus intereses personales. Rodríguez denuncia esta actitud y la compara con las monarquías.

Según su punto de vista la actitud de los nuevos gobiernos no sólo no mejora la situación del pueblo, sino que la empeora. En *Extracto sucinto sobre mi obra de educación republicana* escribe, refiriéndose a la situación del pueblo:

"antes tenían un rey pastor, que los cuidaba como cosa propia - los esquilaba sin maltratarlos, y no se los comía sino después de muertos- Ahora se los come vivos el primero que llega" (TI, 1999: 226-227).

La definición y delimitación del lugar del pueblo y sus atributos en los nuevos órdenes institucionales durante los primeros años de las republicas constituye como hemos señalado, un problema clave para entender los distintos proyectos que se implementan en América. Para la mayoría de los programas triunfantes, el pueblo capaz de intervenir en la decisión de los asuntos públicos está compuesto por un grupo reducido de ciudadanos ilustres. Casualmente, muchos de estos ciudadanos pertenecen a las clases altas. Las mismas, durante la colonia no son el soporte corporal de los excesos y atrocidades cometidos en las minas, plantaciones y haciendas de toda América. De hecho, muchos de ellos son propietarios que amasan grandes fortunas gracias a los privilegios y clasificaciones que la corona española implementa en sus colonias. Familias acomodadas, descendientes de conquistadores, de encomenderos, conectados con la península por lazos de sangre y vínculos comerciales participan de los procesos revolucionarios en toda América.

Tras la victoria bélica, muchas de estas familias continúan con la intención de sostener sus prebendas y privilegios, durante los nuevos gobiernos. Para los integrantes de estas familias es necesario establecer algunas distinciones en el interior del supuesto colectivo pueblo. Por un lado se encuentra el pueblo como "la parte sana y principal", "la gente decente", "la gente de razón" identificado con los sectores acomodados de la sociedad. Y por otro lado el

pueblo constituido por "la plebe", "el populacho", "la chusma", conformado por los sectores bajos de la población. El primero de los sectores es quien debe hacerse cargo de la conducción de los nuevos países. El sector constituido por el populacho, actor revolucionario de primera línea en los levantamientos y campos de batallas, debe dejarse guiar y educar por el primero. Madison, en *El Federalista*, sostiene que la república está constituida en la delegación del gobierno a un grupo distinguido conformado por un grupo reducido de ciudadanos. En la misma línea que el padre de la revolución del norte, el presidente de la junta electoral de San Luis de Potosí en 1813, escribe:

"si nos hayamos congregados en verdadera junta aristocrática es en virtud de la democracia del Pueblo" (François Xavier – Guerra, 2003 [1999]: 52).

En la ciudad de Chuquisaca, las elites comparten esta postura en relación a los atributos del pueblo y la ciudadanía. A lo largo del proceso de independencia boliviana, desde 1809 a 1826, las élites reclaman como propio el papel de padres fundadores de la patria. Roca (2007) en su extensísimo estudio sobre la formación de un Estado nacional en Charcas observa que la oligarquía de la ciudad se opone abiertamente a las medidas liberales del gobierno de Sucre. Este grupo, según el autor, se cree con el derecho absoluto de organizar la república de acuerdo con sus propios intereses (2007: 691). La intención del gobierno de establecer un nuevo orden social es considerada un atentado contra una institucionalidad de más de tres siglos que los sectores más recalcitrantes de la ciudad pretendían continuar. Roca observa que la aceptación, al menos en palabra, de los valores republicanos impulsados por el gobierno y la constitución de 1826, no significa bajo ningún punto de vista, que la elite pensara en la posibilidad de la materialización de los mismos. Ya que, según su entender, la realidad social del Antiguo Régimen se acomoda perfectamente a sus intereses (695).

La postura de Rodríguez se contrapone totalmente a la de los sectores más tradicionales de la ciudad. A diferencia de la elite criolla sostiene en actos lo que afirma en palabras. Su propuesta radical de una república estructurada sobre la base del poder soberano del pueblo,

no admite exclusiones ni diferenciaciones por motivos, económicos, raciales, culturales o sexuales. La sociedad estructurada en cuerpos, que la elite se propone conservar, tras la derrota de Olañeta es el principal enemigo a derrotar por el nuevo maestro que llega de la mano del Libertador a la ciudad de Chuquisaca. Para Rodríguez, la República no puede ser bajo ningún punto de vista un compuesto de cuerpos y de órdenes. El único soberano es el pueblo y la totalidad de las personas, sin excepción, que lo componen. Esta postura puede observarse con claridad, a lo largo de sus escritos de su último período. En *La defensa de Bolívar* (1999) sostiene: "por el pueblo y para el pueblo se hace todo – todos componen el pueblo y cada uno debe obedecer al pueblo, porque el pueblo es el soberano" (1999 II: 289).

La postura de Rodríguez no pretende quedarse en la letra escrita. Su intención no es solamente declamar una serie de principios teóricos que aprende en Europa para volcarlos en el interior de una carta fundamental que le asegurara un lugar en el panteón de los "padres de la patria". Ante todo, él es un hombre de acción. Consciente de que la República no se va a constituir exclusivamente en el interior de los salones de la gente decente, decide poner en práctica un proyecto de educación popular sin precedentes en América. Abre una escuela en la que recibe a todos los chicos y chicas de la ciudad en calidad de iguales. Este hecho conmociona a la sociedad de aquel entonces. Según nuestro punto de vista, lo que sucede en la escuela de Rodríguez interrumpe la continuidad de los saberes pedagógicos, sociales, morales y políticos de la ciudad.

La decisión de incluir en un mismo salón de clases a los niños y niñas de los distintos estamentos de la sociedad es algo impensado e impensable para la sociedad de aquel entonces. Las reglas de lo escolar resultan insuficientes para nombrar esa presencia novedosa y disonante de los niños de las castas junto a los niños blancos. Es decir nada de lo escolar hace referencia a un sitio en el que las desigualdades propias de cada una de las castas son suspendidas por el accionar de un principio igualitario. La escuela a lo largo de su historia en América se constituye precisamente para justificar y profundizar esas desigualdades y distinciones.

La irrupción de cholos, indios, negros y zambos en un mismo salón, junto a los blancos y en calidad de iguales es algo inadmisible. Su presencia en el aula trastoca toda representación del orden social que las oligarquías han naturalizado durante más de trescientos años. La decisión de Rodríguez de incluir a los niños de las distintas castas en un espacio común, como iguales, es un hecho que transforma no sólo la educación de aquel entonces, sino también la sociedad en su conjunto. Lo que allí sucede no es un simple hecho disruptivo, una singularidad, producto de la mente febril de un soñador. Lo que irrumpe en Chuquisaca es la operación de un principio igualitario a partir del cual es posible pensar una nueva forma de relacionarse entre las personas. Esta novedad, en el campo de la política, Rodríguez la llama República y su proyecto de educación popular es la forma que elige para sumarse a ese proceso de cambio.

La operación de este principio igualitario en la escuela Modelo de primeras letras de Chuquisaca, encarnado en la presencia de los niños y niñas de las distintas castas de la ciudad es el primer elemento constitutivo del concepto, tal como la venimos pensando. El elemento político de educación popular que aquí desarrollamos reside, entonces en la transformación, cambio y consecuencias de esa presencia en la escuela de primeras letras que la oligarquía de la ciudad es incapaz de visualizar

Junto a este primer elemento primitivo, nos encontramos con el elemento histórico. Este segundo elemento se refiere a la inscripción de esa secuencia de emancipación colectiva que constituye el primer componente en un devenir general de la humanidad y que adquiere una forma específica sobre la base de soportes espaciales, temporales y antropológicos (Badiou, 2010:18). Respecto del concepto que nos ocupa, podemos decir que este segundo componente se constituye en el interior de un relato histórico determinado. La realidad social y administrativa de la ciudad de Chuquisaca en las primeras tres décadas del siglo XIX está afectada por los procesos de emancipación e independencia de los territorios americanos.

En ese contexto, la ciudad de Chuquisaca se encuentra en una situación particular. Tras la derrota definitiva del general Olañeta, el ejército libertador, al mando del Mariscal de Ayacucho ocupa la ciudad. El nuevo escenario político produce una serie de problemas relativos a la independencia o anexión del territorio del Alto Perú a Las Provincias Unidas

del Río de la Plata o al Perú. Desde los inicios de la guerra de Independencia, Perú y Las Provincias Unidas, muestran interés en reincorporar o conservar dentro de sus límites de influencia las provincias del Alto Perú. Las altas rentas del tributo indígena, la casa de la Moneda y los complejos mineros del Potosí son un botín jugoso para las administraciones de la zona. La expulsión de los españoles del territorio americano y liberación de Chuquisaca reaviva la disputa. Luego de una serie de encuentros diplomáticos, la hábil intervención de Casimiro Olañeta, la decisión de Sucre y el apoyo de Bolívar, el 25 de mayo de 1826 el Consejo de Gobierno de Perú firma el decreto en el que se reconoce la autonomía de la República de Bolivia. Para esta fecha Simón Rodríguez se encuentra próximo a partir de la ciudad de Chuquisaca, enemistado con la oligarquía de la ciudad.

Rodríguez, llega con el Libertador Simón Bolívar a la ciudad de Chuquisaca. Allí es nombrado Ministro del nuevo estado boliviano y en su calidad de funcionario público decide llevar adelante un plan de educación popular. Dicho proyecto forma parte de un proceso de ingeniería política mayor, concebido por Bolívar en un proyecto de escritura constitucional para una nueva República. El proyecto de Rodríguez es la avanzada política de ese proyecto. Su decisión de incluir en calidad de iguales a todos los niños, obedece a la necesidad de construcción de ciudadanía implícita en la nueva Constitución. La carta magna establece en su artículo 13 que el acceso a la ciudadanía se limita a que una persona sea alfabetizada y se gane la vida sin estar sometido a una relación de servidumbre. Las consecuencias que genera el proyecto de educación popular deben ser leídas en el interior de este proceso de emancipación, situado en la ciudad de Chuquisaca en el siglo XIX en el marco de la constitución de una nueva República independiente del poder español.

El componente histórico del concepto de educación popular se encuentra determinado, en este caso, por el proceso de creación de una República autónoma en Bolivia y las consecuencias que se desprenden de este acto. Más precisamente, podemos decir que la operación del principio igualitario se inscribe en el interior de una representación particular de la historia, aquella que narra los sucesos acaecidos en la institución modelo regenteada por el antiguo maestro de Bolívar en la Ciudad de Chuquisaca entre 1825 y 1826. Es decir el elemento político de la idea se da siempre en el interior de un proceso histórico determinado.

Hasta aquí, se ha hecho referencia a dos de los tres componentes primitivos del concepto educación popular. El primer elemento, consiste en la radical transformación que opera la presencia en la escuela de niños y niñas que no son tenidos en cuenta por la sociedad de aquel entonces como posible sujeto de la educación. El componente histórico es el proceso espacio temporal en el que se ancla el elemento político. Para finalizar nos queda por explorar el tercer elemento, el subjetivo. El mismo, como señala Alain Badiou, consiste en la posibilidad que tiene todo ser humano individual de decidir su incorporación en una secuencia de emancipación. Se trata de la decisión subjetiva que un individuo toma al dirigir su vida de acuerdo con aquello que transforma un determinado estado de cosas. Para Badiou es el punto en el que una persona traspone los límites de la individualidad y el egoísmo para formar parte de un Sujeto colectivo de emancipación (2010: 19).

Rodríguez orienta su vida de acuerdo con su concepto de educación popular Ante la posibilidad de una vida sin ideas, tranquila al amparo de los grandes personajes de América el maestro decide lo contrario. En lugar del silencio cómplice y obsecuente requerido por los sectores de poder, Rodríguez, denuncia a plena voz que los hombre son iguales y que todo intento por maquillar, ocultar o negar esta verdad, lo único que muestra es la potencia de la misma. A diferencia de muchos intelectuales, no se preocupa por demostrar la verdad de su afirmación, sino que actúa de acuerdo a ella. Sostiene lo inaudito y afirma lo indecible. Compromete su vida y sostuvo con su cuerpo la decisión de llamar iguales a los que la oligarquía llama inferiores (Rodríguez, TII, 1999: 515).

Rodríguez soporta a pie firme los costos de su decisión. En Chuquisaca recibe los más furibundos ataques por parte de las autoridades de la ciudad. Incapaces de pensar la posibilidad de reunir en un mismo salón a niños y niñas de distintos estamentos apelan a los conceptos de Dios, Raza, Moral y República. Denuncian reiteradamente en relación a la calidad moral del establecimiento, los alumnos y del director. Rodríguez, como se ha mencionado, es acusado de irreligiosidad, herejía, impiedad, francmasonerismo e inmoralidad. Se corren voces que junta a niños y niñas en un mismo salón con fines lascivos, rapta monjas y se dedica al juego. A menos de un año de abrir sus puertas, la escuela Modelo de Chuquisaca es clausurada. La acción de cierre del instituto de Rodríguez, constituye el intento del Estado, no sólo de volver las cosas a la normalidad imperante antes de la introducción de los chicos indígenas en la institución escolar, sino

también la negación de que aquello hubiese alguna vez ocurrido. Cuando las autoridades clausura el establecimiento regenteado por Rodríguez, los chicos son expulsados a la calle y con el dinero que se destina al mantenimiento de esta escuela se manda construir un hospicio para ancianos, un mercado y una escuela destinada a la enseñanza de ciencias y artes para la gente blanca (Vera Peñaranda, 2009).

Rodríguez parte de Bolivia y nunca más regresa. Vive en Chile, Perú y Ecuador. Olvidado e ignorado por los poderosos, Rodríguez sobrevive de la ayuda y hospedaje de algunos pocos amigos como Andrés Bello y de sus propias luces. Es importante señalar que a pesar del supuesto fracaso de sus ideas, jamás renuncia a ellas, ni siquiera por un instante. A lo largo de su obra conservada es posible encontrar pasajes enteros que confirman lo que decimos. En ningún escrito se puede notar que Rodríguez niegue el papel de la escuela en la formación de un pueblo republicano, la soberanía del pueblo, la universalidad de la ciudadanía y la igualdad como axioma.

La decisión de Rodríguez de sostener en el pensamiento y los actos la acción del principio igualitario implícito en la inclusión de niños de todos los colores en un espacio escolar como parte constitutiva de la república, forma parte de su inscripción en un proceso histórico de emancipación. Es decir, el elemento subjetivo del concepto de educación popular que aquí pretendemos explicar se define, precisamente en la comprensión, por parte de Rodríguez, del hecho singular que transforma la realidad de la ciudad de Chuquisaca (operación del principio igualitario), como la apertura a una nueva posibilidad creadora. Y en relación a ello, su decisión de explorar y sostener las consecuencias de eso que él considera como una instancia creadora de emancipación colectiva, fijando así su lugar en la historia.

Hasta aquí, en función de lo escrito, es posible decir que educación popular es un concepto filosófico que está conformado por tres componentes primitivos (político, histórico y subjetivo). La relación de estos tres componentes constituye lo que aquí se nombrar como concepto. En este sentido se puede decir que un concepto consiste en una relación subjetiva entre la singularidad de un acto que transforma un determinado estado de cosas en pos de un proceso de emancipación colectiva en el interior de una representación de la historia. Por ello es que el concepto debe pensarse como una operación y no como una noción. El

concepto de educación popular que aquí se piensa es la operación, a través de la cual una persona decide incorporarse a un proceso de cambio en un momento histórico determinado. En el caso puntual de Simón Rodríguez, es la operación a partir de la cual en la ciudad de Chuquisaca a lo largo de 1825 sostiene, contra el parecer de toda la sociedad chuquisaqueña, la presencia de todos los niños de la ciudad en una misma institución escolar, en la afirmación de su igualdad como un principio y no como un objetivo.

Ahora bien, estos componentes se articulan en el interior del concepto de educación popular de tal manera que hacen de ella una operación inmanente, universal y eterna. Es decir, la educación popular de la que aquí hablamos es el nombre de un concepto filosófico, universal, transtemporal e inmanente. A partir de la composición interna del concepto en cuestión Badiou afirma una serie de características propias de toda construcción conceptual derivada de un acontecimiento. Para finalizar esta conclusión, presentamos estas características aplicadas al concepto de educación popular.

La universalidad es una de las principales características del concepto. En este trabajo lo universal se asume de una forma particular para evitar las críticas de la tradición filosófica en relación a dicho concepto. A lo largo de su historia, señala Badiou, el concepto de universal es utilizado desde diversas perspectivas para justificar diferentes posturas políticas y filosóficas. Las formas más comunes de recurso al universal, a través de la historia, se encuentran vinculadas a la formulación de afirmaciones tales como "todos los hombres son…" y "todos los hombres deben o no deben…". De acuerdo con esto, habría dos formas en el interior de la concepción clásica del universal: una de corte ontológico y otra imperativa. La primera de ellas, plantea una propiedad cualquiera y un sujeto soporte de esa propiedad. La otra, se inscribe en la forma de una ley, que manda a un sujeto activo a hacer o no hacer algo. Ambas formulaciones, observa el pensador francés, son tributarias de una ontología de la sustancia y de una concepción universalista de la ley (Badiou, 2007: 103). En la actualidad estas formas de concebir lo universal se encuentran sumamente cuestionadas. Por un lado, se encuentra la dura crítica al substancialismo y su eventual compromiso teórico con posiciones que pueden justificar la supremacía racial o colonial de un determinado grupo sobre otros. Esta postura presenta una serie de problemas muy difíciles de resolver. Por ejemplo, lo humano contenido en la proposición universal "todos los hombres son…" resulta extremadamente complejo de determinar. Podría preguntarse

qué es lo humano o quién es el humano de esa afirmación. A su vez, en el caso de que lo humano esté definido por una propiedad particular habría que establecer cuáles serían las propiedades sustanciales y cuáles las propiedades accidentales. Delimitar este campo clasificatorio de las propiedades, como sabemos, acarrea una serie de dificultades políticas y filosóficas a lo largo de nuestra historia que desembocaron en procesos de exclusión y exterminio.

Por otro lado, el imperativo universal de la ley ha sido duramente cuestionado por el psicoanálisis, la lingüística, la antropología y la filosofía, en los últimos años. Estas disciplinas han mostrado que el sujeto no puede ser concebido con independencia de la historia y las configuraciones sociales de pertenencia de cada uno. En este sentido, la ley es concebida como una construcción histórica y social determinada que hace imposible pensar, por su definición de sí misma y de lo humano, en la existencia de un imperativo universal.

Para evitar estos problemas se afirma que lo universal no refiere a una propiedad esencial compartida por todos. Tampoco afirmaremos que lo universal es una ley. Lo universal, siguiendo a Badiou, es un ofrecimiento incondicionado en el que aparece un elemento creador. Un enunciado universal es en el interior de una identidad particular "el anuncio de una nueva posibilidad creadora" (Badiou, 2007: 115). Se trata de una afirmación que si bien nace en el interior de un grupo humano particular, situado histórico y socialmente, está dirigido a todos y a cualquiera. De acuerdo con esto es posible decir que, la afirmación universal irrumpe en el interior de una identidad determinada, pero en el momento mismo de su irrupción trasciende todas las identidades, en la medida que se dirige a toda la humanidad sin condición identitaria alguna.

El concepto de educación popular que se analiza en este trabajo es universal en el sentido que aquí se describe. Este concepto surge en el interior de una determinada identidad. Simón Rodríguez es blanco, sin embargo la igualdad que sostiene en palabras y actos no se limita a un determinado grupo identitario particular, sino que atraviesa a los diversos grupos que componen el territorio boliviano y los convoca como iguales. Es más, la afirmación "los hombres son iguales", implícita en él es llevada al extremo porque excede los límites de todo grupo identitario. El anuncio de Rodríguez se dirige a los blancos, los

indios, los negros y los mestizos, en todas sus variantes. A todos y a cualquiera. Contrariamente a lo que puede parecer, el ofrecimiento de Rodríguez, no tiene intenciones homogeneizadoras. Para él, la igualdad no contiene a los distintos grupos humanos que constituyen la nueva república, sino que los atraviesa. A diferencia de muchos proyectos civilizadores de la época, su objetivo no es el blanqueamiento de los pueblos originarios y de los diversos grupos devenidos de los distintos cruces culturales. Su propuesta parte de una identidad, se origina en el interior de un grupo identitario particular y específico, pero no tiene restricción, se ofrece a todos (Badiou, 2007: 112). El anuncio, no implica la pérdida de ninguna de las identidades. Las personas no pierden su vínculo cultural de pertenencia. No es necesario dejar de ser indio, abandonar su comunidad, ni sus prácticas comunales para ser igual. La universalidad de la igualdad reside en ser una afirmación que, como señala Badiou, a pesar de mantener las identidades, no poseía condición identitaria alguna (113). Ella propone a los hombres de la nueva república una forma de relacionarse inédita hasta ese momento en América. El anuncio de la igualdad de los hombres crea la posibilidad de una experiencia política fuera del marco de las clasificaciones y categorías tradicionales de castas y cuerpos imperantes hasta ese momento en toda la América española.

La universalidad, en tanto rasgo característico de la educación popular, consiste, entonces, en ser un anuncio, una afirmación que dirige a todos una nueva posibilidad creadora. No se trata de una propiedad esencial de todos, ni de una certeza que se puede sostener sobre la humanidad en su conjunto, sino de un anuncio para todos (2007: 113). Es una invitación a la humanidad entera, sin condición alguna, a relacionarse de una forma completamente novedosa.

La segunda característica que interesa señalar se relaciona con la transtemporalidad. Si bien un concepto surge en el interior de una identidad, en un lugar y tiempo determinado, la misma puede ser utilizada en cualquier momento de la historia y provocar efectos. Esto significa que un concepto, en todo otro segmento temporal, continúa siendo una ruptura excepcional. Si bien se produce en un tiempo empírico mensurable y se inscribe en una lengua particular, la misma puede ser rescatada del olvido y asumida por cualquier persona en cualquier momento (Badiou 2008: 51). Aunque sus efectos se encuentren suspendidos,

siempre existe la posibilidad de que los mismos sean reactivados en otro tiempo y lugar por un nuevo sujeto

Badiou refiere al caso histórico de Espartaco. Según su punto de vista, en el año 73, un grupo de esclavos decide reclamar su libertad y afirma la posibilidad de decidir por cuenta propia volver a sus tierras de origen. Para este grupo de hombres libres la capacidad de decidir su futuro en las mismas condiciones que cualquier otro hombre supone la acción de un principio igualitario que genera efectos en el mundo que irrumpe mientras existan hombres que se animaran a sostenerlo. En esta misma línea, la revolución de Haití puede leerse como una reactivación del principio igualitario silenciado por Craso y Pompeyo en nombre de Roma. Este grupo de esclavos que lleva a delante una de las revoluciones más radicales de la modernidad reactiva la máxima igualitaria, en la medida que afirmó sin distinción alguna la ciudadanía de todos sus habitantes. El artículo 14 de la constitución de Haití de 1805 es un claro ejemplo de lo que decimos. Allí la carta magna sostiene que todos los ciudadanos haitianos serían nominados con el nombre genérico de "negros". Es decir, todos, sin distinción alguna, son incluidos dentro del colectivo negro como sinónimo de ciudadano. Contrario a lo que puede parecer, esta afirmación es sumamente inclusiva si tomamos en cuenta la teoría del color, que sostiene que el negro es la ausencia de color. Estos hombres, que subvierten el orden y la realidad de una de las colonias más ricas del Caribe, definen la ciudadanía en relación a un concepto que niega el color como una de sus condiciones de posibilidad. En otras palabras, el color no es algo que decide la ciudadanía y los derechos de una persona. En este sentido, el artículo mencionado es una expresión histórica que retoma del pasado la afirmación "los hombres son iguales".

Afirmar la educación popular hoy en día nos pone en contacto directo con los efectos del cual es su nombre. Nos permite rescatar del olvido la verdad "los hombres son iguales" e inscribirnos en su la huella a través de la reactivación de su nominación. De esta manera, a lo largo de la historia, la idea de igualdad y los efectos que ella genera pueden ser afirmados en distintos momentos y lugares por cualquiera. Tal es el caso los Solano López en el Paraguay, los anarquistas de la Patagonia, El movimiento insurgentes de los pueblos originarios de Chiapas y los sin tierra, entre otros tantos. Hoy en día sostener este concepto es asumir la igualdad como una condición de posibilidad de la misma. Es decir afirmar la

igualdad como axioma y no como programa. Sostener la igualdad como un principio de acción y ver las consecuencias que se desprenden de esa afirmación.

Para terminar con este análisis nos detenemos en un punto crucial de esta construcción conceptual. La inmanencia, como rasgo constitutivo del concepto de educación popular. A diferencia de la gran mayoría de la tradición filosófica occidental, el concepto aquí se presenta, no debe entenderse como una entidad trascendente fuera de este mundo. Tampoco es una construcción lógica derivada. Todo concepto, como se ha dicho, aparece en el interior de una identidad, en un tiempo y espacio determinado. Ella surge en el interior de en un relato histórico tras la aparición de un fenómeno que interrumpe la continuidad de un estado de cosas determinado, lo altera y finalmente lo transforma. De acuerdo con esta posición, toda reactivación de la misma, se realiza siempre con los elementos del mundo en el que ella irrumpe. En función de las categorías ontológicas y metaontológicas que aquí se sostienen es posible decir que todo concepto siempre se constituye en el interior de una situación, él es en situación y sólo en ella. En este sentido, se trata siempre de una construcción inmanente.

La educación popular que sostiene Rodríguez a lo largo de toda su vida y que en el transcurso de esta última sección del trabajo se ha intentado caracterizar es una construcción conceptual universal, transtemporal e inmanente. Es universal en la medida que se ofrece a todos y a cualquiera. Es eterna, porque las consecuencias que se derivan de su afirmación pueden ser retomadas en cualquier otro momento histórico por un nuevo sujeto que decida afirmarla. Y es inmanente, porque su construcción se realiza siempre en el interior de una identidad determinada y con los elementos propios del mundo en el que ella aparece. De acuerdo con las categorías ontológicas y metaontológicas, se sostiene que la inmanencia de todo concepto reside en su carácter situacional. Todo concepto surge dentro de una situación, es en situación.

Hasta este punto llegan las conclusiones de esta tesis doctoral. Sin embargo en función de lo escrito e investigado es posible la apertura de nuevas líneas de pesquisas. En particular aquellas relativas a las consecuencias que tiene para la escuela la afirmación de la educación popular.

Masschelein, Simóns (2014a; 2014b) y Kohan (2014b), en la línea de Rancière, sostienen que la escuela es una invención histórica. De acuerdo con esta línea de pensamiento la escuela tiene sus orígenes en la *scholé* griega. Para ellos la escuela, es una invención griega, más específicamente de la *polis*. Siguiendo el trabajo de Ranciére, los autores sostienen que el origen de la escuela se da como una "usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares de la Grecia arcaica" (2014 a: 28). De acuerdo con esta interpretación la escuela es aquel espacio en el que el saber y el conocimiento no se vinculan a ninguna marca de origen, raza o clase social. La escuela es aquel espacio en el que se ofrece tiempo libre a aquellos que por su nacimiento o condición social están destinados al mundo del trabajo. En este sentido sostienen que el acto más importante que constituye a la escuela es la suspensión de un orden desigual y la irrupción de una suerte de principio igualitario. Se trata de la creación de un espacio en el que se ofrece tiempo libre a todos.

La creación de la escuela está íntimamente ligada, de acuerdo con esta línea, con la democratización del tiempo libre. Para ellos la escuela es una institución política e igualitaria que incluye a los que estaban por fuera en un espacio común. Masschelein y Simons sitúan esta aparición histórica en la figura de Isócrates. Para estos autores la escuela de Isócrates es un espacio igualitario que rompe con el orden aristocrático. En ella ya no se recibe a "los mejores", aquellos que por linaje y familia están destinados al cultivo del espíritu y la sabiduría. En ella se opera una inversión democrática en la que se reciben personas independientemente de sus marcas de origen.

Ahora bien, si la escuela se constituye a partir de la desarticulación de un orden jerárquico y la irrupción de un principio igualitario, tal vez sea posible pensar que dicha forma no se encuentra en la antigua Grecia, o al menos en la escuela de Isócrates. Su escuela no fue una escuela igualitaria. Ella es tan elitista, como aquella que se propone desarticular. Allí entra aquel que puede pagar[152]. No entran todos, no se trata de una escuela incondicionada, sino de una escuela en la que se muda la condición de ingreso. Lo mismo sucede con cualquier

152 La escuela, como señala Plutarco, tenía un costo anual de mil dracmas ([Plut.] Isoc.883 E; V. Isoc. 43) y el pago se convenía a priori. La escuela tuvo gran éxito y ayudó al maestro a consolidar una gran fortuna. Para el año 356 a. C., era considerado entre los 1200 ciudadanos más ricos de Atenas (Marrou, 1998: 126). Este hecho es retratado por el propio Isócrates el cual se jactaba de haber tenido más de un centenar de alumno que hacían un gran esfuerzo para asistir desde todos los rincones de Grecia (126).

escuela que deje por fuera alguien o no afirme un principio igualitario en su propia constitución. En este sentido nos interesa preguntarse en qué medida la educación popular, tal como se la ha planteado en este trabajo, genera las condiciones para crear una verdadera escuela. Es decir, la afirmación de la educación popular supone la creación de una escuela diferente, de una escuela verdadera. El despliegue del principio igualitario implícito en educación popular, abre la posibilidad de crear otra escuela, una escuela para todos y cualquiera. Una escuela en la que el tiempo libre, se torne una condición de posibilidad para nuevas construcciones colectivas, en las que la filosofía pueda desplegarse como elemento común de creación

La investigación que puede iniciarse se centra específicamente en las consecuencias que genera la afirmación de la educación popular en el interior de las instituciones escolares. Dicha afirmación produce una transformación en la institución escolar. Educación popular transforma la institución escolar en una escuela distinta, con rasgos y características novedosas que deben ser exploradas.

Bibliografía de Simón Rodríguez

RODRÍGUEZ, Simón (1999). *Obras Completas*, vols. I y II, Caracas: Obras Completas, Presidencia de la República.
__ (2001). *Obras Completas.* vols. I y II, Caracas, Caracas: Presidencia de la República.
__ (2006). *La defensa de Bolivar.* Caracas. Universidad Experimental Simón Rodríguez: Ediciones del Rectorado.
__ (1990). *Sociedades Americanas.* Caracas: Ediciones Ayacucho.

Bibliografía sobre Simón Rodríguez

ACHURY VALENZUELA, Darío (1954). *Azar e Infortunio de Don Simón Rodríguez.* Bogotá: S/Ed.
ALTUYE Z., M. (1975). *Simón Rodríguez. Ideas Educativas.* Caracas: Santino Distribuidora Escolar, S.R.L
ÁLVAREZ FREITES, Mercedes (1960). *Simón Rodríguez tal cual fue. Vigencia perenne de su magisterio.* Caracas: Ediciones del Cuatricentenario de Caracas.
ÁLVAREZ ORTEGA, Raúl (2006). "La educación como lucha política en sociedades neocoloniales. La *escuela modelo* de Chuquisaca de 1826." En *Revistas de Nuevas Tecnología y Sociedad.* N° 42.

AMUNATEGUI, Miguel Luis (1876). *Ensayos Biográficos.* Santiago de Chile: Imprenta

Nacional.

ANZOLA, Miryam (2007). "Cavilaciones desde la ventana: coloquio con don Simón Rodríguez". *Educere*. Año 11. N° 38, Julio – Agosto.

ARROYO LAMEDA, Eduardo (1953). "Simón Rodríguez (1771-1854)", en *Diccionario Biográfico de Venezuela.* Madrid: Editores Garrido Mezquita y Cía.

ASTORGA, Omar (2010). "Una mirada a la filosofía y sus nexos con el pensar venezolano". *Araucaria.* Vol. 12, N° 23.

BRICEÑO PORRAS, Guillermo (1991). *El Extraordinario Simón Rodríguez.* Caracas: Fondo Editorial IPASME.

CALZADILLA ARREAZA, Juan Antonio (2005). *El libro de Robinson: un camino hacia la lectura de Simón Rodríguez.* Caracas: Siembraviva Ed.

CARRERA DAMAS, Germán (1971). *Simón Rodríguez, hombre de tres siglos.* Caracas: Consejo Municipal del Distrito Federal.

CASTELLANOS, Rafael Ramón (2007). *Simón Rodríguez, pensador universal y pulpero de Azángaro.* Caracas: FOGADE.

CIRIZA, Alejandra., y FERNÁNDEZ, Estela (2000), "Simón Rodríguez: Emancipación Mental y Redefinición del Papel del Estado en el Espacio Público". En *Revista de Pedagogía.* vol. XXI, Nº 60. Caracas.

__ (1993), "El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de simón Rodríguez". En *Revista de Filosofía*. Nº 18. Universidad de Zulia. Maracaibo.

__ (1992) "Simón Rodríguez. Una formulación original de la dicotomía civilización - barbarie". En *Nuestra Historia Revista Historiográfica*. Nº 2. Caracas. enero-junio.

CONCHA VERGARA, Mario (2000). *Don Simón Rodríguez y la vigencia de su pensamiento educacional, político y económico en el siglo XXI*. Maracay: Impresos Urbinas.

CORDERO C., J. (1999). *Entrevista a Simón Rodríguez.* Mérida: ULA-Consejo de Publicaciones.

CORDOVA B., E. (1975), *Las Reformas del Despotismo Ilustrado en América.Siglo XVIII Hispano-Americano.* Caracas: Universidad Católica "Andrés Bello". Instituto de Investigaciones Históricas.

COVA, C (1996). *Realidad Social de Venezuela.* Caracas: Centro Gumilla.

COVA, Jesús Antonio (1947). *Don Simón Rodríguez, Maestro y Filósofo Revolucionario. Primer Socialista Americano.* Buenos Aires: Editorial Venezuela.

CUNEO, D. (1982), *"Aproximación a Simón Rodríguez"*. En *Inventamos o Erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores.

FERNÁNDEZ, Estela (1991), "La estructura categorial del discurso político venezolano. Variaciones en la oposición civilización-barbarie: Francisco de Miranda y Simón Rodríguez", en *Revista Interamericana de Bibliografía.* vol. XLI, Nº1. Washington.

GÓMEZ BOTERO (2009). *Simón Rodríguez: maestro de América*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

GRANADA PAZ, Osvaldo (2011): "Antecedentes de la propuesta de educación popular de don Simón Rodríguez". *Rhec.* Vol. 14. N° 14.

GRASES, Pedro (1953). *Los Escritos de Simón Rodríguez.* Caracas: S/Ed.

GUEVARA, Arturo (1954). *Espejo de Justicia.* Caracas: Ediciones del Consejo Rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
GUANCHEZ DE MENDEZ, Zenaida (2005). "Simón Rodríguez, la Constitución de 1826 y el Proyecto de Educación Popular", en *Revista de Pedagogía*. Enero, vol.26, no.75.
__ (1998). "Socialización Política y Legitimación del Régimen Republicano en el Pensamiento de Simón Rodríguez", en *Revista de Pedagogía*. Vol. XIX. Nº53. Caracas.
GUZMAN, David (2008). *Simón Rodríguez: la causa social en Sudamérica*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación "Floreal Gorini".

HERNANDEZ, Román (2000). *Libertad de Opinión y Educación en el Pensamiento de Simón Rodríguez.* Caracas: UCV-Facultad de Humanidades y Educación.
__ (1997). "Vigencia del Pensamiento de Simón Rodríguez". En Téllez, M. (Coord.). *Educación, Cultura y Política.* Caracas: UCVFACES.
__ (1992). "Ideas Filosóficas en el Pensamiento de Simón Rodríguez". *Revista de Pedagogía.* VXIII. Nº 32. Caracas. UCV- Facultad de Humanidades y Educación.
HERNANDEZ, Rosario (1999). "Proyecto Educativo Republicano de Simón Rodríguez en Bolivia 1826". En *Revista de Pedagogía.* Vol. XX. Nº59. Caracas.
__ (2001). "Dos tiempos, dos sociedades, dos escuelas: Simón Rodríguez (siglo XIX) y Bolivarianas (siglo XXI)". En *Revista de Pedagogía.* Vol. XXII. Nº 63. Caracas.
HERNANDEZ DE SANCHEZ, Rosario (2000). *Libertad de opinión y educación en el pensamiento de Simón Rodríguez.* Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Univ. Central de Venezuela.
JAUREGUI., R. M. (1991). *Vida y Obra de Don Simón Rodríguez.* Mérida: ULA-CEP.
JAUREGUI, R. (1987). "La Sociedad Republicana según Don Simón Rodríguez". En *Revista Venezolana de Ciencia Política.* Nº 1. Año 1. Mérida. ULA-CEPSAL.
KOHAN, Walter (2014). *El maestro inventor. Simón Rodríguez.* Buenos Aires: Miño y Dávila
JORGE, C. (2000). *Educación y Revolución en Simón Rodríguez.* Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
LASHERAS, Jesús Andrés (2004). *Simón Rodríguez: maestro ilustrado y político socialista.* Caracas: Univ. Nacional Experimental Simón Rodríguez, Ed. Rectorado.
LECUNA, Vicente (1954), "Documentos inéditos referentes a Simón Rodríguez". En *Boletín de la Academia Nacional de la Historia.* Vol. XXXVII. Nº 146. Caracas. Abril-Junio, pp. 121-124.
LOPEZ, P., J. (1989). *Simón Rodríguez. Utopía y Socialismo.* Caracas: UCV-FACES.
LOZANO Y LOZANO, Fabio (1913). *El Maestro del Libertador.* París: Ollendorff.
MENDOZA, Cristóbal (1954) "¿Cuáles fueron las influencias que pudo tener Don Simón Rodríguez sobre el Libertador?". En *Boletín Academia Nacional de Historia.* Tomo XLI. Nº 164. Caracas.
MOLINS, Mario (1998). *La República y la educación en Simón Bolívar y Simón Rodríguez y su proyección actual*. Caracas: Univ. Central de Venezuela, Ed. de la Biblioteca-EBUC.
MONGE, Celiano (1910). "El Ayo del Libertador". En *Lauros.* Quito.
MORALES, Fabio (1992). *Simón Rodríguez.* Caracas: Ed. La Casa de Bello.
MORALES GIL, Eduardo (2006). *Simón Rodríguez y Simón Bolívar, pioneros de la educación popular: orígenes de las escuelas bolivarianas.* Caracas: Ed. El perro y la rana.
MUDARRA, M (1971). *Pasión Docente en Simón Rodríguez.* Caracas: Impresos Croma.

OCAMPO LOPEZ, Javier (2007). "Simón Rodríguez el maestro del Libertador". *Revista de historia de la educación latinoamericana.* N° 9.
O' PHELAN GODOY, Scarlett (2005). "La construcción del miedo a la plebe en el siglo XV *D*III a través de las rebeliones sociales". En Rosas Lauro, Claudia (editora). *El miedo en el Perú. Siglos XVI –XX.* Lima: SIDEA – Pontificia Universidad Católica del Perú.
ORGAMBIDE, Pedro. (2002). *El Maestro de Bolívar. Simón Rodríguez, el Utopista.* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
PALADINES, Carlos (2008). "Simón Rodríguez: el proyecto de una educación social". *Educere.* Vol. 12. N° 40. Enero – marzo.
PEÑALVER, L. M. (1985). *Vigencia del Pensamiento de Simón Rodríguez.* Caracas: INCE-Ediciones.
PEREZ E., A. (2001). "Simón Rodríguez. Vigencia de su Pensamiento". En *Movimiento Pedagógico*. Nº 28. Año VIII. Caracas: San Pablo.
__ (1999) *Más y Mejor Educación para Todo.* Caracas: San Pablo.
__ (1983) *Simón Rodríguez: Un Apasionado de la Educación.*
Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
PICÓN FEBRES, Gonzalo (1939). *Don Simón Rodríguez.* Caracas: S/Ed.
PICÓN SALAS, Mariano (1953). *Simón Rodríguez.* Caracas: Ediciones de la Fundación Eugenio Mendoza.
PIETRI, Uslar (1981). *La isla de Robinson.* Carcas: Seix Barral,
PUIGGRÓS, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
PULGAR MACHADO, Camila (2006). *La materia y el individuo: estudio literario de "Sociedades americanas" de Simón Rodríguez*. Caracas: Ministerio de la Cultura.
RAWICZ, Daniela (2003). *Ensayo e Identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento*. México: Universidad de la Ciudad de México.
RODRÍGUEZ, Ramón Armando (1957). "Rodríguez, D. Simón", en *Diccionario Biográfico, Geográfico e Histórico de Venezuela.* Madrid: S/Ed.
ROIG, Arturo (1976-1982), "Educación para la Integración y utopía en el pensamiento de Simón Rodríguez; Romanticismo y reforma pedagógica en América latina". En *Araisa. Anuario del Centro de Estudios Latinoamericanos "Rómulo Gallegos"*. Nº 1. Caracas.
ROMERO LUENGO, A. (1956). *Simón Rodríguez*. Silueta. Maracaibo: S/Ed.
ROSALES SÁNCHEZ, Juan José (2008). *Ética y razón en Simón Rodríguez*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

ROZITCHNER, León (2012). Filosofía y emancipación: Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.

RUBILAR SOLIS, Luis (1990). "Las Andanzas de Don Simón Rodríguez en Chile". En *La Revista del Sur*. Nº 20. Año V. Malmö.
RUIZ, Gustavo Adolfo (1990). *Simón Rodríguez, maestro de escuela de primeras letras*. Caracas: Acad. Nacional de la Historia.
Rumazo González, Alfonso (1980). *Ideario de Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones Centauro.
__ (1976). *Simón Rodríguez: maestro de América*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
SÁNCHEZ, Manuel Segundo (1964). "Un rasgo de la vida de Don Simón Rodríguez". En *Obras*. 3 vols. Caracas: S/Ed.

VERA PEÑARANDA, Patricio Edgar (2009). *Simón Rodríguez y sus ideas de educación popular en Bolivia.* La Paz: IEB, Inst. Estudios Bolivianos.
VILLAGOMES YEPEZ, Jorge (1937). *Simón Rodríguez, maestro del libertador*. Quito: de Caja del Seguro.
VILLEGAS ASTUDILLO, Reinaldo (1996). *Simón Rodríguez: maestro y pensador de América.* Valencia: CELAC-UC.
WENDEHAKE, Jorge Rafael (1930). *El Maestro del Libertador.* Caracas: La Moderna S.A.

Bibliografía de consulta

ACREE, William (2013). *La lectura cotidiana. Culturaimpresa e identidad colectiva en eñl Río de la Plata, 1780-1910.* Buenos Aires: Prometeo.
ADORNO, Rolena (1986). *Writing and Resistance in Colonial Peru.,* Austin: University of Texas Press.
AGÜERO, Alejandro (2007). "Las categorías básicas de la cultura jurisdiccional". En Marta Lorente Sariñena (coord.). *De la justicia de jueces a la justicia de leyes: Hacia la España de1870*. S/L de Ed.: Consejo General del Poder Judicial, Madrid.
AGUILAR RIVERA, José Antonio (2000). *En pos de la quimera. Reflexiones sobre el experimento constitucional atlántico.* México: CIDE –FCE.
AGUILAR, José Antonio y ROJAS, Rafael (2002). *El republicanismo en Hispanoamérica.* México: FCE.
AGULHON, M. (1984). *Pénitents et franc- maçons de l'ancienne Provence. Essai sur la sociabilité meridional.* París: Fayard.
ALTAMIRANO, Carlos (1977). *Dialéctica de una derrota.* México: Siglo XXI.
ÁLVAREZ, José María (1982). *Instituciones de Derecho Real de Castilla y de Indias.* Edición facsimilar. México: UNAM.
ÁLVARES DE MIRANDA, Pedro (1992). *Palabras e ideas: el léxico de la Ilustración tempranaen España (1680 - 1760).* Madrid: Real Academia Española.
ÁLVAREZ URÍA, Francisco (1979). "De la policía de la pobreza a las cárceles del alma". En *Basílico.* N° 8.
ALLEN, Theodore (1994). *The Invention of Withe Race.* 2 vols. London: Verso.
ANDERSON, R. D. (1975). *Education in France 1848 -1870.* Oxford: Clarendon Press.
ANDRE, Marius (1924). *Bolívar y la Democracia*. Barcelona: Editorial Araluce.
ANDUAGA, Joseph (1790). *Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en la escuelas de primeras letras.* Madrid: Imprenta Real.
__ (1791). *Compendio del arte de escribir por regla y sin muestras.* Madrid: Imprenta Real.
ANES, Gonzalo (1976). *El Antiguo Régimen: Los Borbones.* Madrid: Alianza / Alfaguara.
__ (1969). *Economía e Ilustración en la España del siglo XVIII.* Madrid: Ariel.
ANNA, Timothy (2003). *La caída del gobierno español en el Perú.* Lima: IEP.
ANTEZANA SALVATIERRA, Alejandro Vladimir (1992). *Estructura agraria en el siglo XIX. Legislación agraria y transformación de la realidad de Bolivia.* La Paz: CID.
ANZANO, Tomás (1778). *Elementos preliminares para poder formar un sistema de gobierno de Hospicio General.* Madrid: Manuel Martín
ARDAO, Arturo (1962). *La filosofía polémica de Feijóo.* Buenos Aires: Losada.

ARES, Fabio (2009). "Real imprenta de niños expósitos: revalorización patrimonial tipográfica del Buenos Aires colonial (1780-1810)". En *Boletín Instituto de Investigaciones Bibliográficas*. N° 1y 2.
ARES QUEIJA, Berta y GRUZINSKI, Serge (eds.) (1997). *Entre dos mundos. Fronteras culturales y agentes mediadores.* Sevilla: EEHA.
ARGUMEDO, Alcira (2006). *Los Silencios y las Voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular.* Buenos Aires: Ediciones del pensamiento Nacional.
ARROYO LAMEDA, Eduardo (1953). *Diccionario Biográfico de Venezuela.* Madrid: Garrido Mezquita y Cía.
ASSADOURIAN, Carlos Sempat (1983). *El sistema de la economía colonial. El mercado interior, regiones y espacio económico.* México: Editorial Nueva Imagen.
AZARA, Félix (1923). *Viajes por la América Meridional.* Madrid: Calpe.
BADIOU, Alain (1982). *Théorie du sujet.* París: Senil.
__ (1990a). *Manifiesto por la filosofía.* Madrid: Cátedra.
__ (1990b). *¿Se puede pensar la política.* Buenos Aires: Nueva Visión.
__ (1994). "La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal". En *Acontecimiento.* Año IV. Nº 8 (número especial).
__ (1995). "Filosofía y Política". En *Acontecimiento.* Año V. Nº 9.
__ (1999a). *El ser y el acontecimiento.* Buenos Aires: Manantial.
__ (1999b). *San Pablo. La fundación del universalismo.* Barcelona: Anthropos.
__ (2002). *Breve tratado de ontología transitoria.* Barcelona: Gedisa.
__ (2003). *Condiciones.* México: Siglo XXI.
__ (2004). *Circunstancias.* Buenos Aires: Del Zorzal.
__ (2005). *Filosofía del presente*. Buenos Aires: Del Zorzal.
__ (2008). *Lógica de los mundos. El ser y el acontecimiento 2.* Buenos Aires: Manantial.
__ (2009). *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas.* Buenos Aires: La Bestia Equilátera.
BAGU, Sergio (1993). *Economía de la sociedad colonial.* México: Editorial Grijalbo.
BARNARD, H.C. (1969). *Education and French Revolution.* Cambridge: Cambridge University Press.
BASTÍN, Georges y Díaz, Adriana (2004). "Las tribulaciones de la Caramañola (y de la Marsellesa) en América Latina". En T*rans.* N°4.
BECERRA LÓPEZ, José Luis (1963). *La organización de los estudios en la Nueva España.* México: Editorial Cultura.
BELLINI, Giuseppe (1988). *Historia y crítica de la literatura hispanoamericana.* Madrid: Castalia.
BERNARD, Carmen y GRUINSKI, Serge (1993). *Histoire du Nouveau Monde.* París: Fayard, vol 2: "les métissages".
BETHELL, Leslie (ed.) (1991). *Historia de América Latina. América Latina independiente 1820 – 1870.* Barcelona: Crítica.
BIANCHI, Diana (1994). *Pobreza, utopía y práctica social.* Montevideo: Universidad de la República.
__ (2001). "Elementos para una tipología de los pobres asistidos en el Hospital de Caridad de Montevideo (1787-1830)". En *Revista Complutense de Historia de América.* N° 27.
__ (2007). *Censuras y transgresiones en el teatro español del siglo XVIII.* Montevideo: Edición de la Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
BLOCH, Marc (2003). *La extraña derrota.* Barcelona: Crítica.

BOTANA, Natalio (1984). *La tradición republicana*. Buenos Aires: Sudamericana.
BOWEN, James (2001). *Historia de la educación occidental.* Tomo III: *El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo Siglos XVII –XX.* Barcelona: Herder.
BONILLA, Frank (1967). "Las elites culturales". En S. M. LIPSET y A. E. SOLARI (comps.), *Elites desarrollo en América Latina.* Buenos Aires: Paidós.
BOTURINI BENADUCI, Lorenzo (1999). *Historia general de la América Septentrional.* México: UNAM.
BOWEN, James (1992). *Historia de la educación occidental.* Vol. I, II y III. Barcelona: Herder.
BRAVO, Héctor Félix (1965). *Sarmiento, pedagogo social; las concepciones sociales en la pedagogía de Sarmiento.* Buenos Aires: EUDEBA.
BREÑA, Roberto (2006). *El primer liberalismo español y los procesos de emancipación de América: 1808 – 1824.* México: Colegio de México.
BUCHNER, E. F. (1971). *The Educational Theory of Immanuel Kant.* New York: AMS Press.
CALVO, Thomas (1999). "Le manteau de l'urbanisation sur l'Amérique hispanique". En *Perspectivas Históricas,* Nº 5-6. julio-diciembre.
CÁMARA ARROYO, Sergio (2010). "Finalidad educativa de los centros de internamiento de menores: el hospicio como antecedente". En *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá.*
CAMPOMANES, Rodrigo (1756). *Antigüedad Marítima de la República de Cartago, con el Periplo de su General Hannon, traducido del Griego, e ilustrado por D. Pedro Rodríguez Campománes, Abogado de los Consejos, Asesor General de los Correos y Postas de España etc.* Madrid: Imprenta de Antonio Perez de Soto.
__ (1761). *Itinerario de las Carreras de Posta dentro y fuera del Reyno, que contiene también las Leyes y Privilegios con que se gobiernan en España las Postas, desde su establecimiento. Y una noticia de las especies corrientes de Moneda extrangera, reducidas á la de España, con los precios á que se pagan las Postas en los varios Países*. Madrid: Imprenta de Antonio Pérez de Soto .
__ (1774). *Discurso sobre el fomento de la industria popular.* Madrid: Imprenta de Don Antonio de Sancha.
__ (1775a). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*; Madrid: Imprenta de Antonio Sancha.
__ (1775b). *Apéndice á la Educación Popular. Parte primera, que contiene las reflexiones conducentes á entender el origen de la decadencia de los oficios, y artes en España, durante el siglo pasado, según lo demostraron los escritores coetaneos, que se reimprimen en este Apéndice, o cuyos pasages se dan á la letra*; Madrid: Imprenta de Antonio Sancha.
CAMPRA, Rosalba (1982). *América Latina: la identidad y la máscara.* México: Siglo XXI.
CANESSSA de SANGUINETTI, Marta (2000). *El bien nacer. Limpieza de oficios y limpieza de sangre: raíces ibéricas de un mal latinoamericano.* Montevideo: Santillana S. A.
CAROZZI, Silvana (2011). *La filosofía de la revolución. Mariano Morenos y los jacobinos rioplatenses en la prensa de Mayo: 1810-1815.* Buenos Aires: Prometeo.
CARREÑO, Eduardo (1945). *Aspectos de venezolanos Ilustres.* Caracas: S/Edit.
CASOLINO SEN, Carlota (2006) "De los expósitos protegidos a los expósitos desprotegidos. La transición de la administración colonial al Estado republicanodel Perú y

sus efectos en grupos vulnerables". En O`Phelan Godoy, Scarlett y Margarita Zegarra Flores (editoras), *Mujeres, familia y sociedad en la historia de América Latina, siglos XVIII-XXI.* Lima: CENDOC–Mujer. PUCP–Instituto Riva-Agüero. Instituto Francés de Estudios Andinos.
CASTELLO, Ángel-MARSICO, Claudia (2005). *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente.* Buenos Aires: Altamira.
CASTILLO CANCHÉ, Jorge (2008) "El hospicio en el tránsito a la sociedad liberal. Yucatán 1786- 1821". En Sergio Quezada e Inés Ortíz (coord.). *Yucatán en la ruta del liberalismo mexicano: siglo XIX.* Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán
CASTRO – GÓMEZ, Santiago (1996). *Crítica de la razón latinoamericana.* Barcelona: Puvill Libros.
CEBRIAN FERREROS, Carlos Francisco (2007). "Misericordia recuperada. Historia y arte de la antigua casa de la misericordia". En *Ars Longa.* N° 16.
CERLETTI, Alejandro (2000). "La cuestión de la verdad en Alain Badiou". En Alejandro Cerletti y otros, *Perspectivas epistemológicas. Un debate en torno a las ciencias sociales.* Buenos Aires: Eudeba.

__ (2003). "La política del maestro ignorante: la lección de Rancière". En *Cuaderno de Pedagogía de Rosario.* Año VI. Nº 11.

__ (2008a). *Repetición, novedad y sujeto en la educación.* Buenos Aires: Del Estante.

__ (2008b). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico.* Buenos Aires: Del Zorzal.

CLAVERO, Bartolomé (1994). *Derecho indígena y cultura constitucional en América.* México: Siglo XXI.

COLOMBÍ – MONGUIÓ, Alicia (1999). "Erudición humanista en saber omnicomprensivo e identidad colonial", en Kart Kohut y Sonia V. Rose (eds.). *La formación cultural virreinal,* vol. I: *La etapa inicial.* Madrid: Iberoamericana.

COLL y PRATT, Narciso (1960). *Memoriales sobre la Independencia de Venezuela.* Caracas: Academia Nacional de la Historia.

COLLINS, Randall (2000). *The sociology of philosophies. A global theory of the intelectual change.* Cambridge: MA, Hardvard University Press.

CONDARCO, MORALES, Ramiro (1978). *Historia del saber y la ciencia en Bolivia.* La Paz: Academia Nacional de Ciencias de Bolivia.

CONDORCET, Marie-Jean-Antoine Nicolas (1922). *Escritos pedagógicos.* Madrid: Calpe.

CORBELLA, Elsa Clara (2008). "Fray José Antonio de San Alberto: una opción para América Latina". En *Diálogos pedagógicos.* Año VI. N° 12.

COSTA, Marie (2003) "Pauperismo y educación femenina en la Barcelona de la segunda mitad del siglo XVIII: estudio de las cartas de admisión de la real casa de hospicio y refugio (1787-1789)". En *Pedralbes*, N° 23.
CUNILL GRAU, Pedro (2006). *Andrés Bello (1781-1865.* Caracas: Editora Nacional, Biblioteca Biográfica Venezolana, Nº 40.

CUSSEN, Antonio (1992). *Bello and Bolívar. Poetry and politics in the Spanish American Revolution.* Cambridge: Cambridge University Press.

CHARTIER, Roger (1995). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa.* Barcelona: Gedisa.

CHEVALIER, François (1999). *América Latina. De la independencia a nuestros días*. México: FCE.

CHIARAMONTE, Juan Carlos (2007). *La Ilustración en el Río de La Plata: cultura eclesiástica y cultura laica durante el Virreinato.* Buenos Aires: Sudamericana.

__ (2004). *Nación y estado en Iberoamérica.* Buenos Aires: Sudamericana.

CHOCANO MENA, Magdalena (2000). *La fortaleza docta. Elite letrada y dominación social en México colonia (siglos XVI -XVII).* Barcelona : Edicions Ballaterra.

CHUHUE HUAMÁN, Richard (2009). "Orfandad, asistencialismo y caridad cristiana: historia de la iglesia de niños huérfanos de Lima". En *Revista del Archivo general de la Nación.* N° 27.

__ (2009). "Piedad Ilustrada y los "necesitados" en la Lima borbónica". En *Summa Historiae.* Año I. N° 1.

DE IPOLA, Emilio (1982). *Ideología y discurso populista.* México: Folios.

DE LAFUENTE GALÁN, María del Prado (1999). "Una institución para los niños expósitos de Granada: La creación de la casa cuna. Siglos (XVI - XVIII)". En *Boletín de la Asociación de Demografía Histórica.* Vol. XVII. N°1

DE SOLANO, Francisco (1984). "Fuentes para la historia cultural: libros y biblioteca de la América colonial". En *Revista de Indias.* Anexo I.

DEL CARRIL, Bonifacio (1991). *El bautismo de América.* Buenos Aires: Emecé.

DEMÉLAS, Marie-Danielle (2003). *La invención política. Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX.* Lima: Instituto Francés de Estudios Andino – Instituto de Estudios Peruanos.

DÍAZ de ESPADA y LANDA, Juan José (1990). *Ilustración, reforma y antiesclavismo.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

DIETRICH, Theo (1973). *La pedagogie socialiste.* París: Masperó

DI MEGLIO, Gabriel (2007). *¡Viva el bajo pueblo!La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

DOMÍNGUEZ OTTÍZ, Antonio (1976). *Sociedad y Estado en el Siglo XVIII Español.* Barcelona: Ariel.

DUFOURMANTELLE, Anne.-DERRIDA Jacques (2006). *La Hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

DUBOIS, Laurent (1998). *Les Esclaves de la République. L' hsitoire oublie de la premiere émancipation, 1789-1794*. París: Calman-Levy.

DUSSEL, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión.* Madrid: Trotta.
__ (1995a). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad.* Madrid: Nueva Utopía.
__ (1995b). *The Invention of the Ameritas.* New York: Continuum.
__ (1994). *El encubrimiento del indio; 1492 hacia el origen del mito de la Modernidad.* México: Cambio XXI.
__ (1988). *Introducción a la filosofía de la liberación.* Bogotá: Nueva América.
ELWELL, C. E. (1944). *The Influence of the Enlightenment on the Catholic Theory of Religious Education in France 1750 – 1850.* Cambridge: Harvard University Press.
ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura (2009). "Historia de la alfabetización en Bolivia. Época colonia s XVI- XVIII". En *Estudios Bolivianos.* N° 15.
__ (2012). *Cacique, yanaconas y extravagantes. Sociedad y educación colonial en Charcas s. XVI-XVIII.* La Paz: Plural Editores.
ESCOLANO, Agustín (1999). "Economía y educación técnica en la ilustración española". En *Revista de educación.* Número extraordinario dedicado a la Ilustración española.
FERNÁNDEZ ARMESTO, María Verónica (2005). "Lectores y lecturas económicas en Buenos Aires a fines de la época colonial". En *Información, cultura y sociedad.* N°13.
FLORES GALINDO, Alberto (1984). *Aristocracia y plebe. Lima, 1760-1830.* Lima: Mosca azul Editores.
FRADKIN, Raúl (editor). (2008). *¿Y el pueblo dónde está? Contribuciones para una historia propular de la revolución de Independencia en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
FRASER, Ronald (2006). *La maldita guerra de España. Historia social de la guerra de la independencia, 1808-1814.* Barcelona: Crítica.
FURET, F. (1976). *Penser la révolution française.* París: Gallimard.
GARCÍA, IDALIA y RUEDA RAMÍREZ (comp.) (2010). *Leer en Tiempos de la Colonia: imprenta, bibliotecas y lectores en la Nueva España.* México: Universidad Autónoma de México.
GARCÍA CANCLINI, Néstor (1989). *Culturas híbridas.* México: Editorial Grijalbo y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
GARCÍA PONCE, Guillermo (1983). *Bolívar y las armas en la guerra de independencia.* Venezuela: Ediciones del Congreso de la República.

GARCÍA SANCHEZ, Bárbara Yadira (2005). "La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público". En *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana.* Vol. 7.
GARGARELLA, Roberto (2008). *Los fundamentos legales de la desigualdad. El constitucionalismo en América (1776-1860).* Buenos Aires: Siglo XXI.
GARRETÓN, Manuel Antonio (coord.) (2002). *América latina: un espacio cultural en el mundo globalizado.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.
GARRIDO, Margarita, (2007). "Libres de todos los colores en Nueva Granada: Identidad y obediencia antes de la Independencia". En Aljivín de Losada, Cristobal, Jacobsen, Nils (eds.). *Cultura política en los andes (1750 - 1950),* Lima: IFEA – UNMSM.
GELLNER, Ernest (1983). *Naciones y Nacionalismo.* Madrid: Alianza.
GERBI, Antonello (1993). *La disputa del nuevo mundo. Historia de una polémica.* México: FCE.
GEREMEK, Bronislaw (1989). *La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa.* Madrid: Alianza Editorial.
GHIRARDI, Mónica, CELTON, Dora y COLANTONIO, Sonia (2008). "Niñez, iglesia y "política social" la fundación del colegio de niñas huérfanas por el obispo San Alberto en Córdoba, Argentina, a fines del siglo XVIII". En *Revista de demografía histórica.* Vol. XXVI. N°1.
GIL MONTENEGRO, Raquel (2008). *La construcción de Argentina y Bolivia en los Andes Meridionales.* Buenos Aires: Prometeo.
GILSON, Étienne (2002). *El tomismo introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino.* Pamplona: EUNSA.
GIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Manuel (1947). *Las Doctrinas Populistas en la Independencia de Hispano-América.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Escuela de Estudios Hispanoamericanos.
GOMBIN, R. (1971). *Les origines du gauchismo.* París: Senil.
GÓNGORA, Mario (1975). *Studies in the Colonial History of Spanish America.* Cambridge.Cambridge: University Press.
GONZALBO AIZPURU, Pilar (2005). *Historia de la Educación en la Época Colonial. La educación de loa criollos y la vida Urbana.* México: Colegio de México.
GONZALEZ BERNALBO, Pilar (2001). "Beneficicencia y gobierno en la ciudad de Buenos Aires (1821-1861)". En *Boletían del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani.* Tercera serie. N° 24.
GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Carlos Alberto (1999). *Los mundos del Libro. Medios de difusión de la cultura occidental en las Indias de los siglos XVI y XVII.* Sevilla: Universidad y Diputación de Sevilla.
GARCÍA CHUECOS, Héctor (1949) "Estudio Crítico". En *Documentos relativos a la revolución de Gual y España.* Caraca: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
GRASES, Pedro (1997). *La conspiración de Gual y España y el ideario de la independencia*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
GRÜNER, Eduardo. (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución.* Buenos Aires: Edhasa
GUEREÑA, Jean Lois y VIÑAO FRAGO, Antonio (1999). "Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educactivo nacional en España (1750-1850)". En *Boletín de la Asociación de Demografía Histórica.* Vol. XVIII. N° 2.

GUERRA, François- Xavier (1994). "La desintegración de la monarquía hispánica: Revolución de Independencia". En L. Annino, L. Castro Leiva y F.-X. Guerra (dirs.). *De los imperios a las naciones: Iberoamérica.* Zaragoza: Iber-Caja.
GUTIERREZ GIRARDOT, Rafael (2001). "La formación del intelectual latinoamericano en el siglo XIX". En *El intelectual y la historia.* Caracas: La nave va.
HALPERIN DONGHI, Tulio (1987). "Intelectuales, sociedad y vida pública en Hispanoamérica a través de la literatura autobiográfica". En *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: Sudamericana.
__ (1969), *Historia contemporánea de América Latina.* Madrid: Alianza.
HARVEY, Robert (2002). *Los libertadores. La lucha por la independencia de América Latina (1810-1830).* Barcelona: RBA Libros.
HASTINGS, Adian (1997). *The Construction of Nationhood,Ethnicity, Religión and Nationalism.* Cambridge: University Press.
HENRY, Mónica (2006). "les prèmieres publications révolutionnaires des exilés hispanoaméricans aux Ètats- Unis". *Transtlantica. Revue D'Etudes Américaine.* Nº 2.
HERNÁNDEZ GARCÍA, Jesús (2006). "Ilustración y educación en la primera infancia: Fernández de Lizardi". En *Revista de Educación.* N° 341.
HERR, Richard (1979). *España y la Revolución del Siglo XVIII.* Madrid: Aguilar.
HESPANHA, Antonio (1993). *La Gracia del derecho. Economía de la cultura en la edad moderna.* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
HILL, Christopher (1983). *El mundo trastornado. El ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVII.* Madid: siglo XXi
HUNTINGTON, Samuel (1999). *The Clash of Civilizations and the Making of World Order.* New York: Simon & Schuster.
IMPARATO-PRIEUR, Silvie (2000). "La enseñanza de las primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: contenidos y métodos a través de algunos tratado de sobre enseñanza". En *Contextos educativos.* N° 3.
JOVELLANOS, Gaspar Melchor (1839). *Obras.* Madrid: Rivadeneyra.
KAMEN, Henry (1979). *La Inquisición Española.* Madrid: Aguilar.
KANT, Emanuel (2003). *Pedagogía.* Madrid: Akal.
KAPLAN, Marcos (1969). *Formación del Estado nacional en América Latina.* Buenos Aires: Amorrortu.
KEMILÄINEN, Aira (1964). *Nationalism, Problems Concerning the Word, the Concept and Classification.* Jyväskylä: Kustanjat Publisher.
KOHN, Hans (1949). *Historia del Nacionalismo.* México: FCE.
KONETZKE, Richard (1953). *Colección de documentos para la historia de la formación social Hispanoamericana.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
LANDER, Edgardo (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO – UNESCO.
LANGER, Erick (1988). "El liberalismo y la abolición de la comunidad indígena en el siglo XIX". En *Historia y Cultura.* Nº 14.
LARSON, Brooke (2002). *Indígenas, elites y estado en la formación de las repúblicas andinas.* Lima: IEP.
LASARTE, Javier (2003). "El siglo XIX estrecho: leer los proyectos fundacionales". En F. Schmidt- Welle. *Ficciones y silencio fundacionales. Literaturas y culturas postcoloniales en América Latina (siglo XIX).* Madrid: Iberoamericana- Vervuert.

LEAL, Idelfonso (1979). *Libros y bibliotecas en Venezuela colonial. 1633- 1767.* Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación.
LECHNER, Norbert (1984). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado.* Santiago: FLACSO.
LEFEBVRE, Henry (1974). *La production de l'espace.* París: Anthropos.
LEVENE, Ricardo (1946). *Vida y Escritos de Victorián de Villalba.* Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Históricas, Facultad de Filosofía y Letras.
LEWIN, Boleslao (1967). *Rousseau y la Independencia Argentina y Americana.* Buenos Aires: EUDEBA.
LÓPEZ BOHÓRQUEZ, Alí Enrique compilador (1997). *Manuel Gual y José María España: valoración múltiple de la conspiración de La Guaira de 1797*. Caracas: Comisión Presidencial del Bicentenario de la Conspiración de Gual y España.
LÓPEZ CASTO, Fulgencio (1997). *Juan Picornell y la conspiración de Gual y España*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
LÓPEZ CUADRADO, Ana María (2011). "Fuentes para el estudio de la documentación de la época colonial en archivos iberoamericanos". En *Anuario americanista europeo.* N°9.
LÓPEZ OCÓN, Leoncio, CHAUMEIL, Jean Pierre y VERDE CASANOVA, Ana (eds.) (2005). *Los americanistas del siglo XIX. La construcción de una comunidad científica internacional.* Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert.
LORA, Guillermo (1967). *Historia del movimiento obrero boliviano.* La Paz: Ed. Los amigos del libro.
LORANDI, Ana María (2008). *Poder central, poder local. Funcionarios borbónicos en el Tucumán colonial. Un estudio de antropología política.* Buenos Aires: Prometeo.
LORETO EGAÑA, María, NUÑEZ PRIETO, Iván y SALINAS ÁLVAREZ, Cecilia (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930.* Santiago: LOM.
LYNCH, John (2004). *La España del Siglo XVIII.* Barcelona: Crítica.
__ (1989). *Las revoluciones hispanoamericanas 1808 -1826.* Barcelona: Aries.
MANCERA CARRERO, Alexandra (2012). "Niños expósitos y menores en Bogotá: 1791-1920". En *Nomadas.* N° 26.
MANCINI, Jules (1914). *Bolívar y La Emancipación de las Colonias Españolas Desde los Orígenes Hasta 1815*. París: C. Bouret.
MANTOVANI, Juan (1962). *Filósofos y educadores.* Buenos Aires: El Ateneo.
MANRIQUE FIGUEROA, Cesar (2008). "Libros, lectores y bibliotecas en México colonial". En *Iberoamerica Global.* Vol. 1. N° 3.
MARTÍNEZ PERIA, Juan Francisco (2013). *¡Libertad o muerte! Historia de la revolución haitiana.* Buenos Aires: Ediciones del CCC.
MARROU, Henrry (1998). *Historia de la educación en la antigüedad.* México: FCE.
MARSAL, Juan F. (comp.) (1971). *Los intelectuales políticos.* Buenos Aires: Nueva Visión.
MARVALL, José Antonio (1944). *La teoría española del Estado en el siglo XVII.* Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Martín (2014). *En defensa de la Escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

MAZÍN, Óscar (2007). *Iberoamérica, del descubrimiento a la independencia.* México: El Colegio de México.

MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino (1930). *Historia de los Heterodoxos Españoles.*T. VI. Madrid: S/Edit.

MERANI, Alberto (1983). *La educación latinoamericana. Mito y realidad.* México: Grijalbo.
MERLIN, Hélène (1994). *Public et littérature en France au XVI siècle,* París: Les Belles Lettres
MIJARES, Augusto (1998). *La interpretación pesimista de la sociología hispanoamericana.* En *Obras Completas.* Caracas: Monte Ávila.

MILIANI, Domingo (1981). *Tríptico venezolano.* Caracas: Fundación de Promoción Cultural de Venezuela.

MINGOLO, Walter (1995). *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization.* Michigan: Michigan University Press, Ann Arbor.
MORENO, José Luis (2000). "El Delgado hilo de la vida: los niños expósitos de Buenos Aires, 1779-1823". En *Revista de Indias.* Vol. LX. N° 220.
MORLA, Rafael (2007). "Bolivar y la ilustración". En *Eikasia. Revista de filosofía.* Vol II. N° 8.
MORGAN, Edmund (2006). *La invención del pueblo. El surgimiento de la soberanía popular en Inglaterra y Estados Unidos.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
MORON, Guillermo (1999 - 2000). "La Real Audiencia de Caracas". *Anuario Mexicano de Historia del Derecho.* XI – XII. UNAM. México.
OCAMPO LÓPEZ, Javier (1998). *Colombia en sus ideas.* Bogotá: Ediciones Fundación Universidad Central.
__ (1974). *El proceso ideológico de la emancipación.* Tunja: Imprenta de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
O'GORMAN, Edmundo (1954). *La Invención de América.* México: FCE.
O' PHELAN GODOY, Scarlett (2005). "La construcción del miedo a la plebe en el siglo XVIII a través de las rebeliones sociales". En Rosas Lauro, Claudia (editora), *El miedo en el Perú. Siglos XVI –XX.* Lima: SIDEA – Pontificia Universidad Católica del Perú.
OTS CAPDEQUI, José María (1959). *España en América. El régimen de tierras en la época colonial.* México: FCE.
PAGDEN, Anthony (1990). *Spanish imperialism and the political imgination. Studies in European and Spanish- American social and political theory, 1513 – 1830.* New Heaven / London: Yale University Press.
PALACIO ATARD, Vicente (1964). *Los Españoles de la Ilustración.* Madrid: Guadarrama.
PALTI, Elías (2007). *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado.* Buenos Aires, Siglo XXI.
PARADA, Alejandro (2012). "Historia de la edición y la lectura desde los espacios públicos e institucionales. La participación de la ciudadanía en el ámbito de la cultura impresa en la Argentina". En *Información, cultura y sociedad.* N° 26.
PARDO, Miguel Eduardo (1981). *Todo un pueblo.* Caracas: Monte Ávila.
PÉREZ PERDOMO, Rogelio (1981). *Los abogados en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores.
__ (1994). Proceso penal y castigo. Tradición hispánica y cambios republicanos en Venezuela en la primera mitad del siglo XIX. En A. Giuliani y N. Picardi (a cura de): *Modelli storici della procedura continentale*. Perugia: Edizione Scientifiche Italiane.

__ (2003). *Los abogados de América Latina. Una introducción histórica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
__ (2006). "La justicia penal en Venezuela al final del período colonial: el caso de Gual y España". En *Anales de la Universidad Metropolitana.* Vol. 6, N° 1.
PEROTTA, Cosimo (2000). "La disputa sobre los pobres en los siglos XVI y XVII: España entre el desarrollo y la regresión". En *Cuadernos de CC. EE. y EE.* N° 37.
PETTIT, Philip (1999). *Republicanismo, una teoría sobre la libertad y el gobierno.* Barcelona: Paidós.
PICÓN SALAS, Mariano (1975). *De la Conquista a la Independencia, tres siglos de historia cultural latinoamericana.* México: FCE.
PINO ITURRIETA, Elías (1991). *La mentalidad venezolana de la emancipación.* Caracas: Eldorado Ediciones.
PLATT, Tristan (1986). *Estado tributario y librecambio en Potosí (siglo XIX)Mercado indígena, proyecto proteccionista y lucha de ideología monetaria.* La Paz: Hisbol.
PLAZA, Elena (1990). "El miedo a la ilustración en la provincia de Caracas (1790-1810)" En *Politeia*, Nº 14. Instituto de Estudios Políticos. UCV.
__ (1989). "Vicisitudes de un escaparate de cedro con libros prohibidos. (Actividades del Tribunal de la Inquisición en la provincia de Caracas 1778-1821)". En *Politeia*, Nº 13, Instituto de Estudios Políticos.UCV.
PUIGGRÓS, Adriana (1983). "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana". En *Nueva Antropología.* Vol. VI. N° 21.
QUEREJAZU CALVO, Roberto (1995). *Historia de la iglesia católica en Charcas.* Sucre: Ed. Conferencia Episcopal boliviana.
QUIJANO, Aníbal (1990). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina.* Quito: Editorial El Conejo.
QUINTERO, Inés (2002). *La conjura de los mantuanos: último acto de fidelidad a la monarquía española*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
RAMA, Ángel (1984). *La ciudad letrada.* Montevideo: Fundación Ángel Rama.
RAMOS, Julio (1989). *Desencuentros de la modernidad en América Latina.* México: FCE.
RANCIÈRE, Jacques (1987). *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle.* París:Fayard.
__ (1988). *L'école de la démocratie.* París: Edilig-Fondation Diderot.
ROIG, Arturo (1993a). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano.* Bogotá: Ed. Universidad Santo Tomás – USTA.
__ (1993b). *Rostro y Filosofía de América Latina.* Mendoza: Editorial de La Universidad Nacional de Cuyo.
ROJAS, Rafael (2003). *La escritura de la independencia. El surgimiento de la opinión pública en México.* México: Taurus – CIDE.
ROMERO, José Luis (1986). *Latinoamérica: la ciudad y las ideas.* México: Siglo XXI.
ROSANVALLON, Pierre (1999). *La consagración del ciudadano. Historia del sifragio universal en Francia.* México: Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora.
ROSCIO, Juan Germán (1996). *El triunfo de la libertad sobre el despotismo.* Caracas: Colección Biblioteca Ayacucho.
RUBIO, Juan (1788). *Prevenciones dirigidas a los maestros de primeras letras.* Madrid: Imprenta Real.
RUDÉ, George (1985). *Europa en el Siglo XVIII. La aristocracia y el desafío burgués*. Madrid: Alianza.

SABATO, Hilda (coord.) (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina.* México: FCE.
SALCEDO BASTARDO, José Luis, (1960). *Visión y Revisión de Bolívar*. Caracas: Ministerio de Educación

__ (1972). *Bolívar: un continente y un destino*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

__ (1977). *Historia Fundamental de Venezuela.* Caracas: Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.

SÁNCHEZ AGESTA, Luis (1953). *El Pensamiento Político del Despotismo Ilustrado.* Madrid: Alianza.

SANCHEZ DE ALBORNOZ, Nicolás (1978). *Indios y tributos en el Alto Perú.* Lima: IEP.

SANCHEZ-BLANCO, Francisco (2007). *La ilustración goyesca. La cultura en España durante el reinado de Carlos IV (1788 - 1808).* Madrid: Consejo Superior de investigaciones Científicas – Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

SANCHEZ CHAVEZ, Kattia (2004). "Niños expósitos y huérfanos en la provincia de Costa Rica, siglo XVIII". En *Diálogos.* Vol. 5. N° 1-2.

SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo (1975). *Del socialismo científico al socialismo utópico.* México: Serie Popular ERA.

SARRAILH, Jean (1957). *La España Ilustrada de la segunda Mitad del Siglo XVIII.* México: FCE.

SCHÖTER, Bernd y BÜSCHGES, Christian (eds.) (2000). *Beneméritos, aristócratas y empresarios. Identidades y estructuras sociales en las capas altas urbanas en América hispánica.* Madrid: Iberoamericana.

SERULNIKOV, Sergio (2006). *Conflictos sociales e insurrección en el mundo colonial andino. El norte de Potosí en el siglo XVIII.* Buenos Aires: FCE.

SILVA, Renán (2002). *Los ilustrados de Nueva Granada: la genealogía de una comunidad de interpretación.* Medellín: Banco de la República.

SMITH, Anthony (1998). *Nationalism and Modernism. A Critical Survey of Recent Theories of Nations and Nationalism.* London: Routledge.

SMITH, Anthony D. (1997). *La identidad nacional.* Madrid: Trama.

___ (1996). *The Ethnic Origins of Nations.* Oxford: Blackwell.

SOBOUL, Albert (1983). *Comprender la Revolución Francesa*. Barcelona: Crítica.

SOSA ABELLA, Guillermo (2006). *Representación e independencia 1810 – 1816.* Bogota: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

SOSA, Pedro (2008). "Persecusión inquisitorial de los libros prohibidos en la Venezuela colonial". En *Revinpost: revista de investigación y posgrado de la Universidad pedagógica Experimental Libertador.* Vol. 23. N°1.

STOETZER, O. Carlos (1966). *El Pensamiento en la América Española Durante el Período de la Emancipación (1789 – 1825)*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

SUAREZ ARNEZ, Cristóbal (1970). *Desarrollo de la educación boliviana.* La Paz: Empresa Editora Universo.

SUSÍN BETRÁN, Raúl (2000). "Discurso sobre la pobreza. Siglos XVI-XVIII". En *Brocar.* N° 24.

TARIFA FERNANDEZ, Adela (2008). "Mortalidad catastrófica y crisis de subsistencia en úbeda en la edad moderna: los niños expósito (1665-1788)". En *Boletín del Instituto de EstudiosGiennenses.* N° 198.

TERÁN, Oscar (2008). *Historia de las ideas en la Argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TERÁN, Vicente (1946). *Simón Rodríguez Precursor de la escuela activa.* Potosí: S/Edit.

TOSTA, V. (1953). *Ideas Educativas de Venezolanos Eminentes.* Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.

TOUCHARD, Jean (1996). *Historia de las ideas políticas.* Madrid: Tecnos.

VACHET, André (1972). *La ideología liberal*. Madrid: Fundamentos.

VALLECILLO CAPILLA, Manuel y OLAGÜE DE ROS, Guillermo (1982). "Política demográfica y realidad social en la España del siglo XVIII: La asistencia al niño expósito en Granada (1 753-1 808)". En *Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam.* Vol. 2.

VALLENILLA LANZ, Laureano (1991). *Cesarismo democrático y otros textos.* Caracas: Biblioteca de Ayacucho.

VARELA SUANZES-CARPEGNA, Joaquín (1983). *La Teoría del estado en los Orígenes del Constitucionalismo Hispánico (Las cortes de Cádiz).* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

VARELA, Julia – ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1993). *Arqueología de la escuela.* Barcelona: La Piqueta.

VAYSSIÈRE, Pierre (2008). *Simón Bolívar. Le rêve américain.* Paris: Èditions Payot & Rivales, 2008 (en español, Vayssière, Pierre (2008): *Simón Bolívar. El sueño americano.* Buenos Aires, El Ateneo, 2008).

VÁZQUEZ RAMOS, Isabel (2009). "Policía de vagos para las ciudades españolas del siglo XVIII". En *Revista de estudios histórico-jurídicos.* Vol. XXXI.

VILLORO, Luis (1967). *El proceso ideológico de la revolución de la independencia.* México: UNAM.

VIÑAO, Antonio (2003). "La educación en las obras de Josefa Amar y Borbón". En *Sarmiento.* N°3.

VIVES, Juan Luis (2007). *El socorro de los pobres. La comunicación de bienes.* Madrid: tecnos.
VOVELLE , M. (ed.) (1996). *L'homme des Lumières.* París: Seuil.
WARD, Bernardo (1779). *Proyecto económico en que se proponen varias providencias dirigidas a promover los intereses de España con los medios y fondos necesarios para su planificación: escrito en 1962.* Madrid: Joachim Ibarra.
__ (1767). *Obra pía y eficaz modo de remediar la miseria de la gente pobre en España.* Valencia: Antonio Marín
WEILL, Georges (1961). *La Europa del siglo XIX y la idea de nacionalidad.* México: UTEHA.
WEINBERG, Gregorio (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires: A-Z Editores.
ZEA, Leopoldo (1976). *El pensamiento latinoamericano.* Barcelona: Ariel.
__ (1975). *La Filosofía americana como filosofía sin más.* México: Siglo XXI
__ (1956). *Esquema para una Historia de las ideas en Iberoamericana.* México: Universidad Autónoma de México.
ZAMBRANO, Omaira (2008). "La vida cotidiana de los negros en el valle de Caracas (siglo XVIII)". *CONHISREMI: Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académic*o. Vol. 4. No. 2.
ZANOLLI, Carlos (2005). *Tierra, encomienda e identidad: Omaguaca (1540 – 1638).* Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.